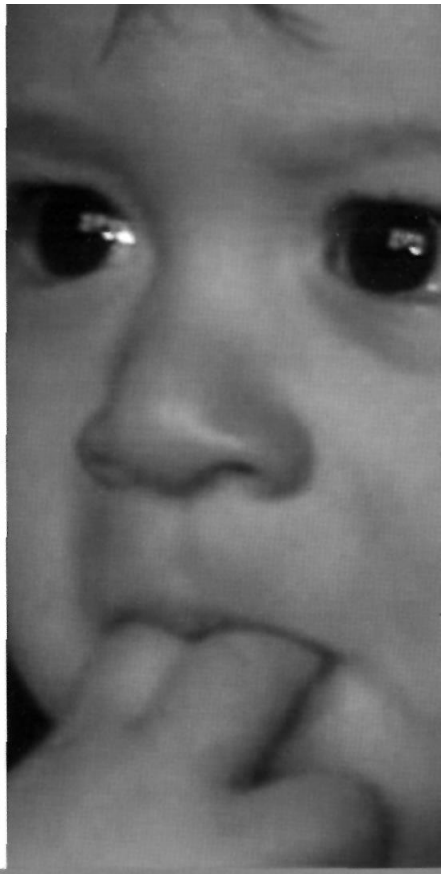
Educăm şi vindecăm prin...



POVEŞTI

Ioana Drugaş
Delia Bîrle

Elena Bonchiş
Alina Decsei-Radu
Laura Bochiş
Carmen Ilisie

Editura Universităţii din Oradea
2008

Ioana Drugaş Delia Bîrle
(coordonatori)

autori

Elena Bonchiş Laura Bochiş
Alina Decsei-Radu Carmen Ilisie

Educăm şi vindecăm prin... poveşti

Editura Universităţii din Oradea 2008

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României Educăm şi vindecăm prin... poveşti / Ioana Drugaş (coord.), Delia Bîrle (coord.), Elena Bonchiş,... - Oradea: Editura Universităţii din Oradea, 2008 Bibliogr.
ISBN 978-973-759-597-3

I. Drugaş, Ioana (coord.)
II. Bîrle, Delia (coord.)
III. Bonchiş, Elena

615. 851: 82

Editura Universităţii din Oradea este acreditată de CNCSIS, cod 149.

Tipar METROPOLIS SRL Oradea, str. Nicolae Jiga nr. 31 Tel.: 0729 845 160, 0788 845 160
Tel. / Fax: 0259 472 640 e-mail: metropolis@rdsor. ro

Sunt încântată să scriu aceste rânduri despre publicaţia colegelor mele din România. Ca şi terapeut, am lucrat mulţi ani cu copii/adolescenţi şi mi-e cunoscută influenţa puternică pe care o au poveştile terapeutice asupra tinerilor clienţi. Autoarele acestei cărţi nu numai că au scris poveşti terapeutice ce îi vor ajuta pe copii să depăşească problemele specifice întâmpinate în dezvoltare, ci şi oferă informaţii valoroase despre impactul procesului de dezvoltare asupra acestor tineri. În plus, pun în evidenţă importanţa rolului pe care îl au părinţii şi cadrele didactice în viaţa copiilor, incluzând sugestii valoroase care vor facilita utilizarea poveştilor terapeutice de către aceştia.

Este o convingere personală faptul că părinţii, cadrele didactice şi psihologii/terapeuţii care vor utiliza această carte, o vor găsi foarte utilă în susţinerea copiilor în depăşirea situaţiilor problematice întâlnite pe parcursul vieţii. Această publicaţie reprezintă o contribuţie valoroasă în domeniu.

(Dr. Ann Vernon, Profesor la Universitatea Northern Iowa, domeniul Consiliere, Iowa, USA)

Cuprins

PARTEA I
COPILĂRIA - LUMEA POVEŞTILOR

Capitolul I (Elena Bonchiş)

„A fost odată un copil...
Dezvoltarea psihosocială în copilărie

Capitolul II **(Ioana Drugaş)** *care iubea cărţile...*
Biblioterapia
Istoric
Definire şi caracterizare
Beneficii şi limite
Povestea - instrument în cadrul biblioterapiei
Biblioterapia la clasa de elevi

Capitolul **III** (Delia Bîrle) ***cu poveşti... ce vindecă. ”***
Metafora terapeutică
Scurtă introducere în problematică
Funcţiile metaforei terapeutice
Metafora şi fiziologia
Istoricul metaforelor terapeutice
Nume de referinţă în utilizarea metaforei în demersul terapeutic
Metafora în terapia copilului
Strategii specifice în utilizarea metaforei terapeutice şi a poveştilor

PARTEA a II- a
COPILĂRIA ÎNTRE BASM ŞI REALITATE (Alina Decsei-Radu)
Relaţiile sociale
Relaţii în cadrul familiei: divorţul, rivalitate între fraţi
Relaţii de grup: prietenia, relaţii cu sexul opus
Relaţii cu copii cu dizabilităţi
Abuzul sexual
Dezvoltare emoţională
Doliu
Furie. Agresivitate fizică
Fobii specifice: frica de întuneric, coşmarurile, fobia şcolară
Tulburare de anxietate generalizată: teama de necunoscut
Dezvoltarea identităţii
Acceptare necondiţionată de sine
Autocunoaştere
Autoeficacitate
ADHD
Adopţie - abandon

PARTEA a III- a
MIRACOLUL POVEŞTILOR

De la cei mari pentru cei mici (Delia Bîrle, Laura Bochiş, Carmen Ilisie)
Poveşti despre: (Laura Bochiş, Carmen Ilisie) relaţii sociale
Prietenul meu... calculatorul?

Iarna şi ghiocelul
Castelul din cărţi de joc
Un măr şi un păr
Ariciul Cel Sfios
Oul roşu din cuibar
O cămilă îngâmfată
Culorile
Povestea unui strop de ploaie
Familia de maimuţe
dezvoltare emoţională
Adiel
întâmplări în împărăţia cerului
Curajosul Mihăiţă
Planeta viselor
Ghetuţele albastre
Visul unei zile de şcoală
Cui i-e frică de Bau-bau?
dezvoltarea identităţii
Clovnul cel trist
Greieraşul fără rost
Povestea unui fluturaş
Prinţul cel sfios
Se caută o greşeală
Mii de mâzgălituri
Dresorul cel tânăr
Păpădia
ADHD
Măgăruşul Zuki
adopţie - abandon

Hăinuţa Nimănui

FIŞE DE LUCRU

BIBLIOGRAFIE

Copilăria! Ce poate fi mai frumos decât această perioadă din viaţă în care abundă jocul, poveştile, prinţii şi prinţesele?! Din păcate aceste lucruri minunate încep să fie umbrite şi, încet-încet, înlocuite de jocuri pe calculator, monştri, arme, „lupte pentru supravieţuire". Cartea pe care tocmai o ţineţi în mână se doreşte a constitui o strategie prin care dorim să readucem lumea poveştilor în sufletul copiilor noştri. *Poveştile* şi *metaforele* utilizate în cadrul *biblioterapiei* reprezintă instrumentele asupra cărora ne-am oprit, realizând o scurtă analiză a modalităţilor în care acestea ar trebui să fie utilizate pentru a-şi demonstra eficienţa. Cunoscând aceste modalităţi, noi - psihologii, psihopedagogii, cadrele didactice, părinţii - vom reuşi să *educăm şi* să *vindecăm prin... poveşti.*

Nu este uşor să intri în lumea biblioterapiei ca metodă de intervenţie asupra copiilor. Această metodă terapeutică necesită dobândirea unor cunoştinţe solide în domeniul psihologiei dezvoltării, psihologiei şcolare, psihologiei clinice şi nu în ultimul rând punerea acestora în practică, adunând astfel experienţa de care avem nevoie pentru a ne specializa. Redactarea cărţii *Educăm şi vindecăm prin... poveşti* a unit specialişti din toate domeniile precizate mai sus, fapt ce ne ajută să considerăm această carte ca fiind un ghid foarte util şi mult aşteptat, având în vedere literatura de specialitate prea puţin explorată la noi în ţară.

Cartea este structurată în trei părţi. Prima parte, intitulată sugestiv *Copilăria - lumea poveştilor,* are menirea de a aduce anumite clarificări în ceea ce priveşte dezvoltarea psihosocială a copiilor la vârsta preşcolară şi şcolară mică, utilizarea biblioterapiei ca metodă de intervenţie terapeutică şi construirea poveştilor şi metaforelor terapeutice, ca instrumente ale biblioterapiei. A doua parte, *Copilăria între basm şi realitate*, este destinată descrierii din punct de vedere clinic a unor probleme pe care le putem întâlni la copii. A treia parte este intitulată *Miracolul poveştilor* şi este secţiunea cu caracter practic a acestei lucrări, având ca scop exemplificarea unor poveşti terapeutice utilizate în diferite probleme specifice preşcolarilor şi şcolarilor mici.

Copilăria - lumea poveştilor este structurată în trei capitole. *A FOST ODATĂ UN COPIL...* este primul capitol în care prof. univ. dr. Elena Bonchiş ne prezintă câteva caracteristici ale dezvoltării cognitive, afective şi comportamentale specifice copiilor la vârsta preşcolară şi şcolară mică. Cel de-al doilea capitol *CARE IUBEA CĂRŢILE...* este prezentat de psiholog şi pedagog Ioana Drugaş. Tema centrală a acestei părţi este biblioterapia, punându-se în evidenţă câteva caracteristici şi indicaţii terapeutice de care trebuie să ţină cont atât psihologii şcolari (în utilizarea biblioterapiei în activităţi individuale sau de grup), cât şi cadrele didactice (în cazul utilizării acestei metode la clasa de elevi). *CU POVEŞTI... CE VINDECĂ,* este ultimul capitol şi este prezentat de lector univ. dr. Delia Bîrle. Abordarea este una complexă, fiind utilă celor ce doresc să afle cât mai multe despre metafora terapeutică, dar cu valoare practic-aplicativă în acelaşi timp. Această secţiune are menirea de a aduce o mână de ajutor cadrelor didactice, psihologilor care doresc să construiască poveşti cu ajutorul metaforelor terapeutice, să utilizeze strategii specifice în activităţile educative sau în şedinţele de consiliere, oferind exemple foarte utile.

Descrierea din punct de vedere clinic a problemelor este realizată de asist. univ. drd. Alina Decsei-Radu. Partea a Il-a *Copilăria între basm şi realitate* este structurată în cinci capitole: Relaţii sociale, Dezvoltarea emoţională, Dezvoltarea identităţii, ADHD şi Adopţie - abandon. Autoarea descrie cu profesionalism problemele specifice vârstei preşcolare şi şcolare mici, probleme identificate cu ajutorul părinţilor, cadrelor didactice şi psihologilor şcolari, pentru a fi cât mai aproape de realitatea copilăriei.

Miracolul poveştilor reprezintă secţiunea cea mai amplă a acestei lucrări, fiind de o importanţă majoră în punerea în practică a delimitărilor teoretice expuse în prima parte. Această ultimă parte este structurată ţinând cont de categoriile de probleme abordate în partea a II- a. Poveştile prezentate au fost realizate de către psiholog Laura Bochiş şi psiholog Carmen Ilisie, autoarele având o experienţă bogată în utilizarea poveştilor terapeutice la copii. Pentru o mai bună înţelegere a mesajului cărţii şi a modalităţii corecte de utilizare a acesteia, vă recomandăm să nu treceţi peste secţiunea *De la cei mari pentru cei mici.* Un element foarte util regăsit tot în această parte îl constituie *Fişele de lucru,* însufleţirea personajelor fiind realizată tot de către psiholog Carmen Ilisie.

Urmând această structură veţi descoperi cum putem să
educăm şi să **vindecăm prin...**
poveşti

psiholog şi pedagog Ioana Drugaş

Titlurile capitolelor, prin manierea lor de formulare, ne introduc în lumea mirifică a lui „ a fost odată... ", accentuând ideea potrivit căreia povestea, basmul, lumea simbolică pot fi deopotrivă tărâmuri ale copilăriei, dar şi mijloace prin care putem avea acces la universul neexprimabil în cuvinte al copilului.

(Cecilia Sas, cadru universitar, specialist în Ştiinţele Educaţiei)

Poveştile îl fascinează pe copil, făcând-l să trăiască puternic Şi adevărat, determinîndu-l să se deschidă în faţa noastră asemenea unei flori, petală cu petală. Să profităm de aceste lucruri, noi, educatorii, şi să ne aplecăm cu dragoste, cu încredere, curaj, speranţă şi responsabilitate pentru a culege împreună "nectarul " obţinut în urma folosirii acestor poveşti deosebite, speciale...

(Viorica Toia, educatoarea lui Tudor)

Lui Alex i-am citit poveşti încă înainte să împlinească un an, şi de atunci în fiecare zi. Pe când era mititel, seara, poveştile îl alinau înainte de culcare, îl linişteau. Erau momente speciale pentru noi. Atunci nu mi-am dat seama cât de importante sunt pentru el şi pentru relaţia noastră. Copilul meu se exprimă îngrijit, are un vocabular foarte dezvoltat, ştie să îşi exprime gândurile, emoţiile, iar acum, la şcoală, ne uimeşte în fiecare zi. Acum citim împreună...

(Adriana Cadar. mama lui Alex)

PARTEA I

COPILĂRIA - LUMEA POVEŞTILOR

Capitolul I

„A fost odată un copil...

Dezvoltarea psihosocială în copilărie

Considerată una din cele mai interesante şi mai spectaculoase etape din viaţa omului, copilăria este deschisă spre multiple transformări, spre achiziţii de neimaginat, spunându-se chiar că acum se asimilează cca 80% din experienţa specific umană. Primii şase ani din viaţă sunt consideraţi, de cei mai mulţi autori, un adevărat laborator, fapt ce I-a determinat pe *F. Dobson* (1987) să spună că totul se întâmplă acum - *tout se joue avant six ans.* Este perioada în care se achiziţionează mersul, limbajul, gândirea, când se pun bazele personalităţii, când se însuşesc primele norme şi reguli de conduită în grup, când se învaţă cum să te adaptezi la mediu şi să pui stăpânire pe el, când se învaţă cum să te joci cu altul, când se învaţă să scrii şi să citeşti. *E. Verza* şi *F. Verza (2000)* subliniază că în copilărie se constituie ''conduitele fundamentale adaptative.... se structurează însuşirile personalităţii, se dezvoltă caracteristicile cogniţiei şi ale celor intelectuale, afective, ale motivaţiei, atitudinilor şi sociabilităţii (p. 54). Dorinţa copilului de a se juca, de a învăţa multe despre mediul în care trăieşte, de a asculta şi urmări ce fac cei din jur poate fi considerată simultan premisă, dar şi rezultat al unui proces accelerat de dezvoltare biologică şi psihosocială.

începând din al treilea an de viaţă copilul parcurge, din punct de vedere cognitiv, câteva etape marcate de perfecţionarea mersului şi a limbajului, a autonomiei *vs* fricii sau iniţiativei *vs* vinovăţiei. Apariţia reprezentării şi, odată cu ea, a cuvântului, introduce noi raporturi între copil şi lucruri, el putând recurge de acum la substituiri, la utilizarea simbolurilor şi semnelor. Raţionamentul de tip transductiv, specific începutului preşcolarităţii, îşi are originea în caracteristicile specifice perioadei, şi anume ***egocentrismul*** şi ***animismul. J.***

Santrock (2002) subliniază că egocentrismul este cea mai proeminentă trăsătură a gândirii preconceptuale, înţelegând-o ca inabilitate a copilului de a distinge dintre perspectiva proprie şi perspectiva celorlalţi. De altfel, încă *J. Piaget (1965)* atrage atenţia asupra acestei caracteristici a gândirii, exprimată în nediferenţierea conştiinţei de sine de conştiinţa lucrurilor. In absenţa acestei diferenţieri, copilul îşi centrează întreaga cunoaştere asupra activităţii proprii, rezultând de aici o serie de deformări ale realităţii, cum ar fi artificialismul, animismul sau realismul.

Manifestările verbale ale egocentrismului au fost interpretate diferit. Amintim aici faptul că psihologul rus *Vîgotski* sublinia că limbajul egocentric nu precede limbajul socializat, aşa cum afirma *Piaget,* ci, dimpotrivă, este o fază intermediară dintre acesta şi limbajul intern. Experimentele făcute de *Piaget* şi colaboratorii săi pentru a evidenţia această caracteristică a gândirii copilului (”cei trei munţi”) au evaluat mai degrabă perspectiva vizuală decât cea de comunicare, replicări ulterioare dovedind acest lucru.

Problema egocentrismului gândirii preconceptuale şi simbolice a atras poate cele mai multe critici, *Piaget* subliniind însă că aceasta se datorează unei înţelegeri eronate. Perspectiva din care este privit egocentrismul copilului este una logică, de ordin intelectual, este un fenomen epistemic, care relevă un ansamblu de atitudini precritice şi de consecinţe preobiective ale cunoaşterii naturii, cunoaşterii altuia sau propriei cunoaşteri (*Tran-Thong, 1992).* Egocentrismul apare astfel ca o decentrare şi o disociere a subiectului în obiect, din acest egocentrism intelectual decurge unul verbal. Prin urmare, termenul de egocentrism, aşa cum îl utilizează *Piaget,* nu este unul peiorativ, el nu înseamnă egoism, ci ”mai degrabă inabilitatea înnăscută a copiilor mici de a înţelege că alţi oameni pot să vadă lucrurile dintr-un alt punct de vedere” *(Schaffer, 2005,* p. 132).

Egocentrismul intelectual se traduce în plan comportamental prin realism moral, adică tendinţa de a judeca valorile prin raportare la sine. Dispariţia egocentrismului este efectul socializării copilului, al cooperării, al discuţiei între egali. Cooperarea refulează, iar realismul moral va fi treptat înlocuit cu o autonomie morală exprimată şi rezultată din acceptarea reciprocă a normelor. O expresie a gândirii egocentrice este *animismul,* explicat de *Piaget* ca o proiectare a copilului în realitatea lucrurilor, fapt care duce la atribuirea de obiectivitate subiectivului şi de subiectivitate obiectivului. La început, copilul atribuie simţire, conştiinţă şi intenţionalitate tuturor lucrurilor, apoi celor care se mişcă, iar mai târziu celor care se mişcă autonom.

H. Wallon (1964) situează animismul între *finalism* şi *artificialism* ca niveluri de complexitate ale precauzalităţii infantile. Atribuirea de calităţi omeneşti lucrurilor ''inanimate" facându-le capabile de acţiune este o caracteristică a gândirii copilului care se resoarbe în perioada micii şcolarităţi, graţie înţelegerii unor procese şi fenomene biologice. Animismul alimentează o altă caracteristică a gândirii, şi anume *realismul,* exprimat în incapacitatea copilului de a distinge dintre "eu" şi ''restul", confuzie dintre fizic şi psihic, dintre lumea interioară şi cea exterioară, visul este una cu realitatea, gândirea este una cu materia.

Adualismul specific perioadei de început a preşcolarităţii dispare înspre sfârşitul etapei, copiii dându-şi seama destul de timpuriu că mintea noastră este ''pentru a visa, a ne aduce aminte, a citi şi nu pentru a merge, a apuca sau a tuşi" (. *Berndt, 1997,* p. 302). în reprezentarea lumii, copilul combină animismul cu artificialismul, totul în virtutea aceleiaşi nediferenţieri care conferă gândirii o aură magică, lucrurile se comportă aşa cum doreşte el, totul este posibil, graniţa dintre real şi imaginar se mută în funcţie de dispoziţiile sale.

De la patru ani gândirea preşcolarului, aflată încă la nivelul preoperaţional, înregistrează o serie de progrese evidente exprimate îndeosebi în asimilarea noţiunii de conservare, realizarea de serieri, clasificări etc. Denumită şi vârsta ''intereselor generale intelectuale" *(Claparede, 1975),* preşcolaritatea este însoţită de o mare curiozitate faţă de realitatea înconjurătoare, frecvenţa mare a întrebărilor fiind un indiciu al acesteia. Cu toate progresele înregistrate, evidente şi măsurabile, copilul rămâne încă prizonierul reprezentărilor sale, adoptând un fel de fixitate schematică, gândirea este încă într-o fază prelogică. Mulţi consideră această etapă, numită intuitivă, ca una de tranziţie între stadiul simbolic- preconceptual şi cel operaţional. Deşi iniţial rigidă şi ireversibilă, gândirea intuitivă este treptat corectată, anticipând instalarea operaţiilor, iar ''centrarea" evoluează spre ''decentrare". Apariţia reversibilităţii, pusă în evidenţă de cunoscutele experimente piagetiene, spre sfârşitul perioadei, pregăteşte intrarea gândirii în stadiul operaţional.

Dezvoltarea funcţiilor psihice generale, posibilităţile de exprimare a dorinţelor prin limbaj, măsurarea spaţiului, cercetarea cauzelor lucrurilor determină o specializare a intereselor asupra unor obiecte, ocupaţii, probleme mai precise.

Intrând în faza de ''latenţă" sau faza „mută" cum o numesc psihanaliştii, curiozitatea sexuală se îndreaptă acum spre cunoaşterea lucrurilor ''necesare luptei pentru existenţă pe toate planurile" *(Dolto, 1993,* p. 29). Gândirea copilului este orientată spre însuşirea de cunoştinţe, spre cucerirea lumii externe, devenind precum "o cutie de rezonanţă deschisă tuturor sunetelor, o pânză desfăşurată în bătaia vânturilor, o peliculă fotosensibilă" (idem, p. 47). *Ed. Claparede (1975)* denumeşte perioada micii şcolarităţi ca perioadă a ''intereselor speciale", dominată de interese pentru modele de imitat, dar şi de interese pentru învăţare. Sfârşitul copilăriei înseamnă o gândire concretă, încărcată încă emoţional, copilul gândeşte prin forme, culori şi sunete. Grupările operatorii de la vârsta de 7-8 ani duc la operaţii logice de includere, de seriere nu numai a obiectelor, ci şi a colecţiilor, fapt ce va facilita apariţia sistemului de numere. Operaţiile de la această vârstă rămân concrete, legate de acţiune, ele o structurează pe plan logic, dar nu permit construirea unui discurs logic. *A. Birch (2000)* subliniază că principalele trăsături ale acestei perioade (7-11 ani) sunt achiziţia gândirii reversibile şi abilitatea de decentrare.

Dorinţa de a asculta şi chiar de a crea mici povestioare este alimentată de particularităţile gândirii copilului, dar şi de cele ale afectivităţii.

Trecut de ''vârsta afectivităţii pure" *(Vincent, 1972)* şi intrat în cea a *toddlerilor* sau a ''marilor ucenicii" copilul care a învăţat deja mersul simte explorarea mediului înconjurător ca pe o necesitate. în acest pelerinaj al său va trăi însă şi primele crize de opoziţie faţă de adult, va trăi primele experienţe mai dure, realizând că multe lucruri sunt interzise. Considerată vârsta de aur a jucăriilor educative, a jocului simbolic, vârsta lui "a face ca şi cum" perioada preşcolară mai este denumită şi cea a identificării, întrucât intrarea copilului în grădiniţă îmbogăţeşte planul afectiv cu noi experienţe generate de raporturile cu educatoarea sau cu ceilalţi copii, raporturi al căror prototip îl constituie relaţiile dintre fraţi. Se impun acum o serie de caracteristici ale afectivităţii cum ar fi: prospeţime şi sinceritate, caracter iradiant, creşte numărul de obiecte care satisfac şi produc afecte noi, sporeşte capacitatea de reflectare verbală a emoţiilor. Copilul de 4-5 ani înţelege deja că acelaşi eveniment antrenează emoţii diferite la oameni diferiţi şi că acestea pot persista un timp după dispariţia evenimentelor care le-au provocat. Cu alte cuvinte, preşcolarul poate demonstra creşterea capacităţii de monitorizare a emoţiilor în acord cu

anumite standarde sociale *(Santrock, 2002).* Relaţia cu adultul poate deveni o veritabilă sursă de emoţii şi sentimente specifice. Acum apar şi se manifestă o serie de reacţii emoţionale cum ar fi ruşinea, atunci când copilul este mustrat pentru săvârşirea unei fapte neconforme cu anumite reguli. Cooperarea, sentimentul datoriei, dragostea faţă de muncă sunt însoţite de manifestări exterioare evidente: înviorare, zâmbet, jenă, ruşine, plăcere, neplăcere. Trăirile emoţionale foarte diverse se constituie treptat în motive ale activităţilor, copilul începe să-şi dirijeze comportamentul în funcţie de normele şi regulile impuse de adult, dar şi de cele proprii. Mirarea intelectuală, dorinţa permanentă de nou sunt tot atâtea expresii ale naşterii sentimentelor intelectuale, care devin concordante cu trebuinţele copilului *(Creţu, 2001).* Aceeaşi autoare menţionează faptul că grădiniţa permite copilului să realizeze o întâlnire memorabilă cu arta, literatura destinată lui, ceea ce va alimenta trăirea unor sentimente complexe. Sentimentele care apar acum şi se vor consolida în anii următori se contopesc adesea într-o atitudine globală a copilului, care poate fi pozitivă sau negativă şi care se manifestă faţă de oameni sau faţă de eroii preferaţi din poveşti sau desene animate. Tot în această perioadă structurile afective sunt puternic influenţate de mecanismul identificării; descoperind diferenţele de sex, copilul va începe un amplu proces de căutare a unor similitudini de înfăţişare cu modelele parentale, va adopta anumite conduite ale acestora. Băiatul începe să o copleşească pe mamă cu dovezi de dragoste, văzând în tată un posibil rival, care totuşi este iubit şi admirat. Cu alte cuvinte, tatăl va deveni obiect de identificare. Fata, asemănându-se cu mama, îşi poate iubi tatăl fără să simtă că îi este ameninţată siguranţa, se identifică cu părintele rival, acesta devenind model.

Frecventarea grădiniţei va însemna lărgirea contactelor sociale şi culturale, ceea ce implicit va duce la multiplicarea modelelor. Perioada preşcolară rămâne una în care nevoia de afecţiune este puternic resimţită.

Achiziţiile în plan afectiv favorizează apariţia unor sentimente interindividuale ca bază pentru cele morale, care se consumă şi devin treptat sentimente normative şi ierarhie de valori. Conduitele bune răspund intereselor copilului, pe când cele rele nu, conduitele egoiste preced pe cele altruiste, fapt argumentat de *J. Piaget* prin primaritatea conştiinţei de eu. Stadiul preşcolar, denumit de *Piaget* „al afectelor intuitive", este dominat de jocul simbolic, apogeul jocului infantil, care este absolut necesar pentru echilibrul afectiv al copilului.

Părăsind perioada preşcolară, copilul va trăi un „al doilea înţărcat", va trăi sentimentul unei lumi duble - una este cea a familiei şi alta este cea a şcolii, unde va descoperi grupul, unde va încerca să se apere, recurgând la minciună şi disimulare. Eliberat de preocupările afective ale stadiului anterior, copilul se va orienta acum înspre lumea înconjurătoare pe care începe să o privească cu mai multă obiectivitate. Registrul afectiv se va diversifica graţie grupului, dar şi noii activităţi dominante - învăţarea. *J. Piaget* numeşte această perioadă „perioada afectelor normative", când se constituie noi relaţii interindividuale, de natură cooperativă *(Xypas, 2001).*

Perioada de început a micii şcolarităţi este marcată de o oarecare ambivalenţă, copilul vrea şi nu vrea un anumit lucru, tinzând chiar spre extreme şi reacţii excesive. Treptat însă sentimentele câştigă în profunzime, viaţa afectivă se nuanţează, controlul emoţiilor este mai bun. Din perspectivă psihanalitică vorbind, copilăria este perioada de latenţă, libidoul se orientează spre lumea exterioară, care presupune şi impune noi forme de relaţii "unul cu altul", noi moduri de gândire. Crizele de opoziţie faţă de adult trec printr-o nouă fază, copilul deseori poate fi văzut cum părăseşte terenul conflictului, plângând sau retrăgându-se bosumflat într-un colţ unde nu vrea să fie văzut de nimeni. Timiditatea care apare acum se manifestă prin dorinţa de a avea şi a păstra anumite secrete, apare duplicitatea şi, implicit, minciuna.

U. Şchiopu şi E. Verza (1981) vorbesc despre apariţia "unor conduite deliberate de evaziune" din cauza frustrărilor, conflictelor, succeselor sau eşecurilor înregistrate. Şcoala poate alimenta trăiri emoţionale din cele mai diverse, de la mândria de a fi şcolar, la rivalitate, gelozie, mânie cauzate de extinderea relaţiilor sociale pe care copilul nu le mai poate controla în totalitate. Un important câştig al perioadei este îmbogăţirea formelor de exprimare a trăirilor emoţionale, dar şi decodificarea acestora la alţii. Emoţiile şi sentimentele superioare, intelectuale, morale şi estetice câştigă în profunzime şi complexitate.

Viaţa afectivă a şcolarului mic este mai echilibrată, pregătind manifestările explozive din perioada pubertăţii *(Bonchiş, 2006).*

Capitolul II

care iubea cărţile...

„ Cărţile ne duc în locuri în care nu putem ajunge niciodată şi ne arată lucruri ce nu putem vedea niciodată. ”
(Stamps, 2003, p. 25)

Biblioterapia

Şcoala tradiţională pune un accent foarte mare pe implementarea celor trei mari procese citit - scris - socotit. Dar în ultima perioadă accentul cade pe formarea, pregătirea copiilor pentru viaţă şi muncă. în marele capitol al educaţiei modeme este inclusă şi biblioterapia, care vine în sprijinul copiilor ce întâmpină dificultăţi în acest proces de formare pentru viaţă. De obicei, aceste dificultăţi sunt date de situaţii conflictuale cărora copiii trebuie să le facă faţă. Aşadar, copiii nu sunt ocoliţi de probleme, ci trebuie să îndure multe provocări atât acasă (abuz fizic, psihic, moartea unui membru de familie etc.), cât şi la şcoală (eşec şcolar, discriminare, izolare etc.). Specialiştii din domeniul psihologiei, în general, şi din domeniul consilierii în special, consideră biblioterapia ca fiind o metodă foarte eficientă în depăşirea acestor provocări apărute în viaţa de zi cu zi a copiilor.

Istoric

Zaccaria şi Moses (1968) afirmau că biblioterapia a apărut odată cu primele materiale scrise din cadrul unei biblioteci din Grecia antică, bibliotecă numită „locul unde se vindecă suflete” (apud *Riordan şi Wilson, 1989,* p. 506). încă din acele timpuri, cărţile erau considerate „consilieri tăcuţi” de nenumărate persoane care au găsit inspiraţia sau alinarea în cuvintele scrise.

Termenul de biblioterapie provine din limba greacă, din termenii *vivlio* (care înseamnă *carte*) şi *therapeia* (*terapie*) *{Myers, 1998).* Biblioterapia a fost utilizată pentru prima dată în medicină, materialele literare, poveştile fiind folosite ca şi suport în procesul de însănătoşire a pacienţilor. In prezent, biblioterapia este folosită cel mai frecvent în şedinţele de consiliere şi psihoterapie, literatura fiind un instrument ce ajută la promovarea sănătăţii mentale.

Irvin Yalom afirma că istoria psihologiei a început cu mult înaintea apariţiei primelor metode ştiinţifice sau a experimentelor psihologice, debutând odată cu scriitori precum *Dostoevsky* sau *Tolstoi* (apud *Shechtman, 1999).* Folosirea cărţilor pentru a rezolva anumite probleme nu este o idee nouă, doar că nu de mult timp a început să crească interesul pentru aplicarea acestei metode. Biblioterapia este o metodă foarte des folosită în consiliere, fiind influenţată de modalitatea de abordare preferată terapeutului. în ultima perioadă, abordarea cognitiv-comportamentală a psihologiei s-a axat în mare măsură pe literatura terapeutică, biblioterapia cognitivă fiind foarte des folosită atât în cercetări cât şi în practică 0*Shechtman, 1999).*

Biblioterapia a fost aplicată de-a lungul timpului atât de consilieri, psihoterapeuţi şi medici, cât şi de educatori, învăţători şi părinţi. în tot acest timp, specialiştii au abordat biblioterapia din două puncte de vedere. O primă formă a biblioterapiei a apărut în jurul anilor 1930. în aplicarea acestui tip de biblioterapie, bibliotecarii erau cei care aveau un rol foarte important în stabilirea cărţilor potrivite pentru atingerea scopului *terapeutic (Gladding şi Gladding, 1991).* Bibliotecarii considerau că orice material care putea să ajute în modificarea gândurilor, emoţiilor sau comportamentelor era un instrument terapeutic. Utilizarea biblioterapiei ca metodă terapeutică era rezultatul unei munci în echipă (între psiholog şi bibliotecar). Premisa fundamentală de la care s-a plecat era identificarea clientului cu personaje din literatură. Problema prin care treceau personajele literare era similară cu problema clientului, iar în urma analizei asupra acestei asemănări clientul putea să- şi exprime liber emoţiile, gândurile, putea să-şi croiască noi direcţii în viaţă.

Materialele folosite în această primă formă a biblioterapiei au fost împărţite în două mari categorii: **materiale didactice** (ce se axau pe o problemă specifică, de exemplu existenţa unor dificultăţi întâmpinate de copii în luarea deciziilor) şi **materiale non-didactice** (acestea erau recomandate pentru probleme cu un caracter mai complex, cum ar fi imaginea de sine sau stima de sine a copilului). Această primă formă a biblioterapiei nu a primit nici un nume formal, dar uneori era utilizat numele de biblioterapie „reactivă”, deoarece clienţii răspundeau în urma utilizării materialelor ce le erau „prescrise” fie într-un mod negativ, fie pozitiv.

Cea de-a doua formă a biblioterapiei a apărut mai recent şi a fost numită biblioterapie „interactivă”.

Aceasta se axează pe procesul de transformare, de vindecare pe care îl parcurge clientul în timpul şedinţelor de terapie *(Gladding şi Gladding, 1991).* Procesele de transformare şi vindecare s-au regăsit şi în prima formă a biblioterapiei, diferenţa fiind dată de modul în care se ajungea la aceste rezultate. Biblioterapia „interactivă" pune în evidenţă dinamica relaţiei psiholog - client de pe parcursul terapiei, interacţiune ce se axa pe discuţii libere, întrebări, răspunsuri, dialoguri. Atât biblioterapia reactivă cât şi cea interactivă oferă anumite strategii de rezolvare a unor probleme, pe care poate nu le găsim în altă parte.

Definire şi caracterizare

Biblioterapia sau biblioconsilierea (denumire regăsită de asemenea în literatura de specialitate) face parte din categoria metodelor terapeutice creative în care putem să mai includem strategii precum tehnica desenului (utilizarea desenului ca mijloc de exprimare a gândurilor, emoţiilor şi comportamentelor clientului), jocul de rol (dramatizarea unor evenimente, situaţii în care fiecare membru participant la şedinţă interpretează un anume rol), utilizarea metaforelor şi a povestioarelor (pentru a-l ajuta pe client să-şi exprime mai uşor emoţiile, gândurile) (*Muro şi Kottman, 1995).*

Lectura unei cărţi face ca materialul literar să intre în sufletul cititorului, se formează o relaţie strânsă, ceea ce îl ajută pe cititor în dezvoltarea sa. Aceasta este şi ideea promovată de biblioterapie, cititul fiind considerat ca având o foarte puternică influenţă asupra atitudinii şi comportamentului nostru, influenţând deopotrivă formarea, modelarea şi modificarea propriilor noastre valori.

Ce este biblioterapia?

Biblioterapia este o metodă terapeutică expresivă şi creativă pe care o pot utiliza consilierii, psihologii şcolari, cadrele didactice (învăţători, educatori, diriginţi) chiar şi părinţii. Biblioterapia se defineşte ca fiind *simpla folosire a cărţilor cu scopul de a-i ajuta pe oameni să-şi rezolve problemele (Prater şi colab., 2006).* Autorii acestei definiţii pun accentul pe o gamă largă de subiecţi ce pot beneficia de această metodă. Termenul „oameni" subliniază faptul că biblioterapia nu se aplică doar în cazul copiilor, ci este folosită şi la celelalte grupe de vârsta (adolescenţi, adulţi). Axându-ne pe biblioterapia practicată în cazul copiilor, pot fi folosite cărţi ce se bazează fie pe o literatură fictivă, fie non-fictivă. Ficţiunea este folosită cel mai des, deoarece duce la stabilirea unei distanţe optime între personajul din poveste şi copil. De multe ori, copiii pot să discute mult mai deschis şi mai confortabil despre un personaj fictiv, decât despre propria persoană, proiectându-şi experienţa şi problemele asupra acestui personaj.

Mur o şi *Kottman (1995)* definesc biblioterapia ca fiind calea cea mai uşoară şi naturală prin care se poate intra în lumea copiilor, lume ce este uneori plină de fantezie. Având în vedere că la această vârstă povestea ocupă un loc principal în viaţa copiilor, biblioterapia foloseşte acest atu pentru a putea intra mult mai uşor în sufletele copiilor.

Biblioterapia este o strategie prin care, cu ajutorul cărţilor, copiii sunt ajutaţi să facă faţă şi să depăşească o problemă curentă apărută în viaţa lor *(Stamps, 2003).* Din cele mai vechi timpuri, cărţile sunt considerate ca având „puteri magice", ajutându-i pe copii să evadeze din lumea reală, să facă faţă mai uşor problemelor cu care i-au contact. Biblioterapia foloseşte ca instrumente terapeutice aceste cărţi „magice", materiale literare ce vin în ajutorul copiilor în a face faţă mediului înconjurător, interacţiunilor sociale şi diferitelor situaţii cu care se confruntă în realitate.

Cu alte cuvinte, biblioterapia înseamnă *o lectură organizată care ajută la înţelegerea propriei persoane, a mediului înconjurător, la învăţarea din experienţa altora sau la găsirea unor soluţii pentru probleme (Schrank* şi *Engels, 1981).* Biblioterapia este considerată un proces interactiv, în care consilierul iniţiază discuţii, dialoguri pentru a-l ajuta pe copil să-şi schimbe gândurile, comportamentele şi emoţiile. Interacţiunea din timpul şedinţei de biblioterapie nu se realizează într-un mod spontan, ci consilierul trebuie să cunoască şi să-şi organizeze etapele astfel încât să-şi poată atinge scopurile terapeutice. în concluzie, desfăşurarea şedinţelor de biblioterapie se realizează după o anumită structură pe care consilierii trebuie să o respecte.

Stamps (2003) afirma că lectura materialului, întrebările adresate copiilor şi discuţiile cu privire la problemele emoţionale, cognitive sau comportamentale reliefate în materialul literar reprezintă paşii cei mai importanţi în cadrul şedinţei terapeutice. Creativitatea consilierului este pusă în evidenţă prin modul în care va putea să-i îndrume pe copil către ideile esenţiale din poveste. îmbinarea armonioasă a acestor două componente (respectarea etapelor şi creativitatea în aplicarea lor) îl vor ajuta pe consilier să-şi atingă obiectivele terapeutice, finalităţi care se găsesc în definiţia lui *Schrank* şi *Engels* sub forma înţelegerii propriei persoane şi a mediului înconjurător, învăţării din experienţa altora şi găsirii unor soluţii optime în rezolvarea problemelor *Hayes* şi *Amer (1999)* definesc biblioterapia ca fiind *utilizarea literaturii în vederea exprimării sentimentelor într-un mod mai*

uşor şi a creşterii nivelului autocunoaşterii. Problemele care sunt abordate prin biblioterapie pot fi de natură comportamentală, cognitivă şi afectivă. Definiţia prezentată mai devreme subliniază rolul biblioterapiei atât în „tratarea" problemelor afective pe care le manifestă la un moment dat copilul, cât şi în dezvoltarea abilităţilor copiilor de a se evalua într-un mod obiectiv şi corect. Din acest punct de vedere, consilierul utilizează materialele literare ca pe nişte instrumente ce au menirea de a-l ajuta pe copil să-şi exprime deschis emoţiile şi să-şi descopere propriile valori, aptitudini, calităţi şi defecte.

Indiferent ce definiţie alegem ca fiind cea mai reprezentativă pentru a descrie biblioterapia, putem să observăm că toate au ca elemente comune: cartea, materialul literar (folosite de consilier în timpul şedinţei), copilul, clientul şi problema cu care se confruntă acesta. Luând în considerare aceste componente, putem să afirmăm că *biblioterapia este o metodă ce are ca şi mijloace terapeutice materiale literare (poveşti, basme) folosite de către consilieri, educatori (sau alţi agenţi educativi) în vederea rezolvării unor probleme cu care se confruntă la un moment dat un copil.*

Observăm că scopul central al biblioterapiei este acela de a-l ajuta pe copil să depăşească situaţiile dificile cu care se confruntă la un moment dat. In urma unei experienţei vaste în aplicarea biblioterapiei la copii, specialiştii au stabilit mai multe scopuri ce pot fi atinse prin această metodă. *Breg-Cross* şi *Breg-Cross (1976)* au prezentat următoarele finalităţi:

- Biblioterapia poate fi folosită ca şi un instrument pentru diagnosticare. în urma analizei şi a discuţiilor cu privire la materialul literar, psihologul obţine informaţii valoroase ce pot să-i ajute în **stabilirea diagnosticului.**
- Biblioterapia poate fi folosită ca mijloc de îmbunătăţire a relaţiilor. Când psihologul citeşte povestea terapeutică, dinamica relaţiei psiholog-copil suferă anumite modificări. Analiza problemei, discuţiile din timpul şedinţei duc la dezvoltarea unor sentimente de încredere şi siguranţă din partea copilului. în acest mod se stabileşte **o relaţie apropiată între psiholog şi copil** care îi oferă acestuia din urmă un anumit confort.
- Biblioterapia poate fi folosită ca o strategie complementară în depăşirea dificultăţilor de comunicare dintre părinţi şi copii. Cărţile pot fi folosite ca şi instrumente în **depăşirea dificultăţilor de comunicare dintre părinţi şi copii.** Alegerea unei poveşti şi iniţierea părinţilor cu privire la utilizarea ei pot să aibă ca rezultate îmbunătăţirea abilităţilor de comunicare şi a ascultării active. în acest mod povestea va fi "puntea" ce îl va ajuta pe părinte să comunice mult mai eficient cu copilul său.
- Biblioterapia poate fi folosită pentru **transmiterea şi asimilarea unor noi cunoştinţe, informaţii.** Utilizând biblioterapia ca şi metodă de expunere a unor informaţii cu privire la moarte, sex, spitale, se va reduce anxietatea şi disconfortul pe care îl poate provoca abordarea acestor teme în alte situaţii.

Toate aceste scopuri nu reprezintă altceva decât rezultatele pozitive de care beneficiază atât copiii, cât şi părinţii şi psihologii şcolari. Aşadar, biblioterapia este una dintre puţinele metode prin care se obţin - pe parcursul unei singure şedinţe - foarte multe răspunsuri valoroase atât la întrebările copiilor (ex. Cum pot să trec de situaţia asta?), părinţilor (ex. Cum pot să depăşesc dificultăţile de comunicare cu propriul meu copil?), cât şi la întrebările psihologilor şcolari (ex. Cu ce problemă se confruntă acest copil?).

Există două tipuri de stări pe care cititorul le experimentează în timpul lecturii, şi anume „ca şi cum ar fi acolo" ce presupune gradul de implicare în cursul acţiunii, şi „ca şi cum ar asculta". Indiferent de modul în care suntem implicaţi în ceea ce citim, este foarte importantă identificarea cu protagoniştii din materialul literar *(Marlowe* şi *Maycock, 2000).* Şi în cazul utilizării biblioterapiei la copii este foarte important să ajungem până în punctul în care copilul găseşte asemănări între acţiunile proprii şi acţiunea protagoniştilor din poveste. Autorii afirmă că funcţia terapeutică a cărţilor constă chiar în acest *proces de identificare.*

Schrank şi *Engels (1981)* au prezentat încă două procese la fel de importante şi anume *procesul de catharsis* şi *insight.* Procesul de identificare este parcurs de clienţi în momentul în care copiii încep să se pună în aceeaşi situaţie cu protagoniştii din materialul literar. în procesul de catharsis, copilul urmăreşte protagoniştii prin toate situaţiile şi trăieşte la maxim experienţa acestora, trecând printr-o anumită eliberare emoţională. Al treilea proces - insight - se referă la acele momente în care clientul interiorizează şi aplică lucruri învăţate din experienţa protagoniştilor. Unii specialişti mai adaugă un al patrulea proces pe care trebuie să-i parcurgă clienţii pe parcursul unei şedinţe de biblioterapie, şi anume universalizarea *(Stamps, 2003).* Acest proces îl va ajuta pe client să conştientizeze că ceea ce s-a întâmplat în materialul literar analizat poate să survină şi în propria viaţă iar felul în care personajul a reuşit să surmonteze dificultatea ar putea fi o soluţie generală la astfel de probleme. Tot prin universalizare clienţii vor putea să se pună în locul altor persoane şi să conştientizeze că oricine poate să întâmpine o situaţie similară. *Indicaţii terapeutice ale biblioterapiei*

Aria indicaţiilor terapeutice ale biblioterapiei este foarte complexă, fapt pentru care s-a stabilit o clasificare a tulburărilor ce pot fi abordate în şedinţele terapeutice. Criteriul ce stă la baza clasificării este dat de natura problemei pe care o prezintă copilul la un moment dat. Problemele sunt împărţite, aşadar, în trei mari categorii: de natură afectivă, comportamentală şi cognitivă. *(Gladding* şi *Gladding, 1991).* Din punct de vedere afectiv, biblioterapia oferă o cale prin care clientul poate să-şi exprime foarte deschis propriile emoţii, stări afective despre care în realitate nu doreşte să comunice (vezi povestea *Clovnul cel trist).* în acest fel, biblioterapia reduce anxietatea şi promovează relaxarea *(Prater* şi *colab., 2006).* Acţiunile personajelor pot constitui un model pentru copii, arătându-le modalitatea cea mai potrivită de raportare faţă de sine şi faţă de alţii. Poveştile care prezintă situaţii în care personajele întâmpină nesiguranţă în luarea unor decizii, prejudecăţi, lipsa autocontrolului sunt considerate a fi materiale ce sprijină latura comportamentală abordată prin biblioterapie (vezi povestea *Măgăruşul Zuki).* Iar în ceea ce priveşte latura cognitivă, biblioterapia reprezintă un ghid important pentru iniţierea copiilor în ceea ce priveşte selectarea unor strategii eficienţe în rezolvarea unor probleme, implementarea unor modalităţi optime în prevenirea şi reducerea stresului (vezi povestea *Curajosul Mihăiţă).*

Biblioterapia poate să fie aplicată în soluţionarea multor probleme, începând de la dificultăţile de învăţare şi până la problemele specifice copiilor supradotaţi *(Stamps, 2003).* S-au realizat numeroase cercetări cu privire la gradul de eficienţă al biblioterapiei în diferite probleme cu care se confruntau clienţii. în urma acestor cercetări s-a observat faptul că utilizarea biblioterapiei duce la rezultate foarte bune în probleme cum ar fi: lipsa asertivităţii, atitudini negative, anxietate, depresie, disfuncţii sexuale, tulburări de comportament *(Prater* şi *colab, 2006).* Impactul biblioterapiei asupra dezvoltării abilităţilor de comunicare şi imaginii de sine s-a dovedit a fi pozitiv în situaţia implicării acesteia în discuţiile de grup *(Riordan* şi *Wilson, 1989).*

Unii specialişti au afirmat că în urma rapoartelor medicale de îngrijire a copiilor cu astm şi diabet s-a stabilit eficienţa utilizării biblioterapiei ca intervenţie terapeutică la copiii cu aceste boli *(Hayes* şi *Amer, 1999).* Cercetările ştiinţifice ulterioare au confirmat eficienţa (pe plan afectiv, cognitiv şi comportamental) intervenţiilor biblioterapeutice la copiii care suferă de boli precum diabetul, astmul sau nanismul. Loturile de copii care au participat la aceste studii au discutat foarte deschis şi liber despre propria experienţă. In majoritatea cazurilor (82%), copiii ofereau detalii despre propria lor viaţă, chiar dacă discuţia era axată pe acţiunea şi personajele din poveste. Chiar dacă în aceste cazuri nu putem vorbi despre o vindecare fizică, biblioterapia le oferă copiilor strategii prin care pot să facă faţă mai uşor bolii.

Tipuri de biblioterapie

În funcţie de gradul de complexitate al problemelor, şedinţele de biblioterapie diferă într-o anumită măsură. Psihologii şcolari trebuie să cunoască foarte bine atât particularităţile copilului, cât şi caracterul problemelor cu care se confruntă aceştia. Este foarte importantă această etapă, deoarece doar prin stabilirea gradului de complexitate se va putea alege tipul de biblioterapie potrivit. Luând ca şi criteriu de clasificare gradul de complexitate al problemelor, biblioterapia este clasificată în două categorii: clinică şi de dezvoltare *(Cook, Earles-Vollrath* şi *Ganz, 2006).*

Biblioterapia clinică este acea formă de terapie pe care o realizează doar consilierii şi psihologii şcolari. Problemele abordate pe parcursul acestor şedinţe sunt mult mai complexe în comparaţie cu temele abordate de biblioterapia de dezvoltare. Biblioterapia clinică abordează teme precum abuzul fizic, emoţional, sexual, decesul unei membru de familie, rebeliunea etc. Şedinţele de terapie din cadrul acestei forme de biblioterapie se desfăşoară individual, deoarece necesită un cadru mai intim, ce să-i confere copilului un sentiment de siguranţă. Cea de-a doua formă, *biblioterapia de dezvoltare,* include acea categorie de şedinţe în cadrul cărora sunt discutate probleme cu un grad mai scăzut de complexitate (ex. lauda, ironia, lenea). Această formă a biblioterapiei este utilizată atât de psihologii şcolari, cât de cadrele didactice în discuţiile de grup. Problemele abordate în cadrul acestui tip de biblioterapie sunt singurele teme pe care cadrele didactice le pot dezbate în cadrul activităţilor educative de la clasă. Modul de desfăşurare este unul interactiv, toţi participanţii la activitate fiind antrenaţi în discuţii şi în analiza materialului citit.

În urma celor prezentate nu putem afirma că biblioterapia poate fi utilizată doar în „tratarea" unei anumite categorii de probleme. începând de la trăsături negative de caracter (ex. lenea) până la tulburări de personalitate (ex. antisocială), de la o uşoară deficienţă de vedere (ex. „De ce eu port ochelari? ") până la boli precum diabetul, biblioterapia ne oferă o alternativă eficientă în consilierea copiilor care prezintă astfel de probleme.

Beneficii şi limite

În 1982, *Stevens* şi *Pfost* au realizat o metaanaliză a unor studii experimentale asupra biblioterapiei, realizate între anii 1965 şi 1982 (apud *Riordan* şi *Wilson, 1989).* în urma acestei cercetări, concluziile au fost

împărţite; au fost prezentate atât rezultate care reliefau o imagine nefavorabilă a biblioterapiei, cât şi tulburările în care biblioterapia s-a demonstrat a fi o metodă de intervenţie foarte eficientă (asertivitate, eficienţa acordării ajutorului, schimbarea atitudinii, autodezvoltarea etc.) Studiile următoare acestei perioade (1982-1989) au demonstrat eficienţa biblioterapiei şi în cazul tulburărilor de comportament. în urma şedinţelor de biblioterapie realizate în cadrul acestor cercetări, adolescenţii au prezentat o diminuare semnificativă a comportamentelor inadecvate.

Stamps (2003) afirmă că există numeroase motive pentru care ar trebui să folosim biblioterapia ca şi metodă de intervenţie în rezolvarea unor probleme şi conflicte. Motivele enumerate de autor puneau accentul pe faptul că biblioterapia:

- ajută la dezvoltarea imaginii de sine, la creşterea şi „vindecarea" stimei de sine;
- favorizează posibilitatea ca elevul să se înţeleagă mai bine pe sine şi pe alţii;
- ajută copiii să se evalueze corect şi obiectiv;
- îi ajută pe copii să descopere interesele şi nevoile celor din jurul lor;
- demonstrează copilului că nu este el primul sau singurul care trebuie să facă faţă unei asemenea probleme;
- demonstrează că există mai multe strategii de rezolvare a unei situaţii problematice;
- ajută copilul în a-şi discuta propria problemă;
- prezintă rezolvarea unor situaţii problematice într-un mod pozitiv, distractiv;
- implementează o metodă constructivă de rezolvare a unei probleme sau de a face faţă provocărilor.

Biblioterapia oferă copilului oportunitatea de a se recunoaşte (în totalitate sau doar anumite trăsături) cu ajutorul personajelor din materialul literar, îl ajută să înţeleagă complexitatea gândirii şi a comportamentului uman, prezentându-i o multitudine de caractere, personaje. Un alt rezultat pe care îl promovează biblioterapia se referă la faptul că, în urma utilizării acestei metode, unii participanţi vor fi mult mai atraşi de literatură, în general şi de citit, în particular.

Utilizatorii biblioterapiei trebuie să fie atenţi atât la avantajele, cât şi la limitele acestei metode. Aşadar, biblioterapia implică şi prezenţa unor dezavantaje (ex: nu de fiecare dată povestea terapeutică este bine înţeleasă; unii copii nu şi-au însuşit încă cititul; părinţii şi copiii neagă prezenţa problemei) *(Prater* şi *colab., 2006).* Există trei categorii de factori care pot interveni într-un mod negativ în desfăşurarea şedinţei de biblioterapie, şi anume: personalitatea clienţilor, abilităţile/deprinderile terapeuţilor şi desfăşurarea procesului terapeutic propriu-zis *(Gladding* şi *Gladding 1991).*

În prima categorie de factori - personalitatea clientului - sunt incluse acele situaţii în care clienţii îşi proiectează nevoile şi motivele personale asupra personajelor din material. Acest lucru va duce la întărirea propriilor percepţii şi soluţii şi nu ne va ajuta să ne atingem scopurile, ci ne va îngreuna sarcina terapeutică. De aceea, terapeuţii trebuie să fie atenţi cum se manifestă clientul pe parcursul şedinţei şi cum percepe el situaţia într-un anumit moment al acţiunii. Diminuarea importanţei acţiunii din poveste reprezintă o altă situaţie dificilă întâlnită în timpul şedinţei. în cazul în care clientul nu percepe importanţa acţiunii la nivelul corespunzător, acest lucru poate să ducă la neidentificarea acestuia cu personajele, fapt ce înseamnă compromiterea obiectivelor terapeutice. Lipsa experienţei sociale şi emoţionale, eşecul repetat, postura defensivă a clienţilor pot fi considerate alte situaţii dificile întâlnite în şedinţele de biblioterapie. Unele dintre aceste limite pot fi combătute prin utilizarea altor mijloace terapeutice pe parcursul şedinţei, cum ar fi: jocul de rol, discuţii de grup, teme din literatura pentru copii.

Limitele legate de deprinderile şi aptitudinile terapeuţilor sunt subliniate de prezenţa unor caracteristici şi comportamente pe care aceştia le manifestă. Existenţa unor cunoştinţe limitate cu privire la dezvoltarea umană reprezintă un deficit major pe care terapeutul poate să-i prezinte. Particularităţile materialului bibliografic ales trebuie să fie în concordanţă cu particularităţile de dezvoltare ale clientului. Dacă materialul este prea sofisticat sau prea simplu nu-l va ajuta pe terapeut să-şi atingă scopurile. Sunt multe lucruri ce trebuie luate în considerare în momentul în care consilierul alege materialul literar optim pentru diferitele cicluri şcolare (preşcolar, primar, gimnazial, liceal).

Începând cu ciclul primar (mai exact cu clasa a Il-a, a III- a) citirea materialului poate fi realizată de către psiholog sau de către copil (în unele cazuri pot participa amândoi). în cazul preşcolarilor lectura poveştii se realizează exclusiv de către psiholog/educator. în timpul citirii sau discuţiilor din final, psihologii pot utiliza ilustraţii pentru ca materialul citit să fie mai bine înţeles de către copil. Umorul, credibilitatea personajelor, conţinutul ce trezesc interesul copiilor reprezintă câteva caracteristici ale poveştilor terapeutice utilizate la cele două cicluri de învăţământ. De asemenea, terapeutul trebuie să fie atent în selectarea materialelor bibliografice pentru ca acestea să nu fie prea moralizatoare, deoarece tind să fie neproductive.

Este foarte important ca sursa bibliografică să fie diversificată. Dacă terapeutul foloseşte aceleaşi

materiale literare la fiecare client, va începe să considere povestea ca fiind din ce în ce mai puţin semnificativă pentru rezolvarea problemei prezentate de copil. Aceste limite pot fi evitate, dacă terapeutul cunoaşte particularităţile dezvoltării copiilor, are surse biblioterapeutice diverse, potrivite pentru fiecare copil şi problemă, cunoaşte beneficiile biblioterapiei in diferite tulburări. La fel de importantă este şi combinarea biblioterapiei cu alte metode şi mijloace terapeutice (ex. desenul, jocul de rol).

Cea de-a treia categorie de limite întâmpinate în biblioterapie se referă la procesul terapeutic propriu-zis. Procesul poate fi perturbat de acţiuni inopinate ale clientului (clientul nu participă activ şi afectiv la discuţii, este indispus, necooperant). în acest caz, terapeutul suspendă şedinţa terapeutică până când clientul va putea să colaboreze şi va putea să se implice în terapie. Analiza elementelor „de suprafaţă" ale materialului bibliografic reprezintă o altă limită a procesului terapeutic. în acest caz, scopurile terapeutice nu vor fi atinse. Fiecare material bibliografic este constituit pentru o anumită problemă, având elemente de conţinut şi de fond. Elementele de fond sunt acele informaţii pe care terapeutul trebuie să le accentueze şi să le abordeze împreună cu clientul pe parcursul unei şedinţe. In numeroase studii de caz realizate asupra efectelor biblioterapiei la copii s-a demonstrat că, după citirea materialului, accentuarea elementelor esenţiale este folosită ca o conexiune între poveste şi discuţiile terapeutului cu copilul. Oprirea asupra acestor elemente esenţiale din structura poveştii îl face pe copil să observe că cineva ştie şi înţelege ceea ce doreşte el să exprime *(Breg-Cross* şi *Breg- Cross, 1976).* Dacă într-o şedinţă terapeutul nu a reuşit să abordeze problema în profunzime, acesta din urmă este obligat să reia etapele în următoarea şedinţă pentru a-şi putea atinge scopurile terapeutice. Dacă procesul terapeutic este frecvent întrerupt de acţiuni ale clientului, terapeutul poate să recurgă la înregistrarea şedinţelor pentru a putea analiza apoi atât propriul comportament, cât şi comportamentul clientului pentru a observa ce anume duce la apariţia acestor evenimente.

Trebuie reţinut faptul că biblioterapia nu reprezintă o metodă eficientă pentru toţi copiii, de aceea este foarte important ca terapeutul să cunoască foarte bine particularităţile fiecărui copil, specifice fiecărui nivel de dezvoltare, înainte de a începe şedinţele de biblioterapie. La fel putem să afirmăm că biblioterapia nu este „un leac universal", pentru orice problemă, dar poate oferi un start bun în rezolvarea problemelor copiilor.

Povestea - instrument în cadrul biblioterapiei

Psihologii şcolari, consilierii, cadrele didactice pot să-şi îmbunătăţească abilităţile terapeutice doar prin familiarizarea şi adaptarea la lumea copiilor *(Van Velsor, 2004).* Acest lucru se poate realiza cu uşurinţă prin intermediul biblioterapiei, deoarece această metodă este foarte complexă, utilizând numeroase mijloace terapeutice dragi copiilor (jocurile de rol, tehnica desenului, poveştile terapeutice etc.). Fiecare mijloc terapeutic folosit în biblioterapie are instrumente specifice, de exemplu: jocurile de rol au ca instrument dramatizarea, tehnica desenului are ca instrumente desenele realizate de copii, iar poveştile terapeutice se axează pe utilizarea metaforelor. Cercetările din domeniul biblioterapiei au adus o contribuţie foarte importantă în prezentare poveştii ca instrument în terapia copilului *(Aten, 2004).* Rezultatele cercetărilor au pus în evidenţă faptul că povestea terapeutică poate fi un instrument foarte eficient în schimbarea cogniţiilor, emoţiilor şi comportamentelor copiilor dacă este folosită corect. Avantajul utilizării poveştilor terapeutice este dat de faptul că la vârsta şcolară jocurile, poveştile şi ficţiunea reprezintă o latură importantă din lumea copiilor *(Carlson, 2001).*

Povestea terapeutică este o naraţiune care prezintă viaţa unor personaje fictive sau nonfictive, dificultăţile întâmpinate şi modalităţile prin care depăşesc aceste situaţii. Utilizând poveştile terapeutice, discuţiile din cadrul şedinţei nu sunt focalizate pe analiza directă a copilului. Pe parcursul şedinţei, copiii nu sunt implicaţi în analiza propriei persoane, ci aceştia iau parte la analiza acţiunii, situaţiilor trăite de alte personaje (Bergner, 2007). Copilul discută împreună cu psihologul şcolar situaţia prezentată în povestea terapeutică, înţelegând mesajul acesteia şi identificându-se cu problema şi cu personajul prezentat *(Glazer* şi *Marcum, 2003).* Cuvântul cheie în utilizarea poveştilor terapeutice este „identificarea" copilului cu personajul din text. Dacă acest lucru nu se realizează, povestea terapeutică nu va fi eficientă.

Modalitatea prin care povestea terapeutică transmite copilului anumite informaţii este cu totul inedită. Dacă în alte metode terapeutice se folosesc mijloace care se axează pe discutarea directă a problemei copilului/clientului, poveştile ne oferă prin intermediul metaforei terapeutice o modalitate prin care putem să aflăm informaţii valoroase cu privire la emoţiile, gândurile copilului, folosindu-ne de animaţie, ficţiune, simboluri.

Metaforele terapeutice sunt acele mijloace prin intermediul cărora poveştile intră în sufletul copiilor şi îi ajută să- şi analizeze propriile gânduri şi emoţii. In sens larg, metafora terapeutică este definită ca fiind o figură de stil care prezintă sub o formă diferită problema reală cu care se confruntă copiii. Gordon afirma că metafora terapeutică este folosită ca un instrument cu ajutorul căruia se poate realiza un schimb de informaţii între psiholog

şi copil (apud *Adams* şi *Chadbourne, 1982).* Personajul din povestea terapeutică, problema cu care se confruntă, strategiile de rezolvare sunt redate sub forma unor simboluri, de exemplu: „HăinuţaNimănui" - numele personajului principal, reflectând copilul abandonat de părinţi (vezi povestea *HăinuţaNimănui)',* „inimioarele (...) le-a desprins una câte una" – dorinţa de a nu-şi exprima emoţiile, ba chiar să le ascundă („şi le- a pus în buzunar") (vezi povestea *Dresorul cel tânăr)',* „peste zi îşi deschidea din ce în ce mai mult petalele subţiri şi ascuţite" - munca depusă pentru a-şi îndeplini visul (vezi povestea *Păpădia)*

Hill şi *Regan (1991)* defineau metafora ca fiind o comparaţie explicită sau implicită între două noţiuni (apud *Bayne* şi *Thompson, 2000).* Luând ca reper definiţia dată de cei doi autori, putem afirma că gradul de utilizare a simbolurilor/metaforelor în cadrul unei poveşti diferă. Unele metafore terapeutice au un nivel mai scăzut de abstractizare, fapt ce poate duce la o percepere mult mai rapidă a asemănărilor dintre poveste şi realitatea cu care se confruntă copilul.

Metafora poate fi folosită atât de psihologul şcolar (cu ajutorul ei construieşte povestea terapeutică), dar poate fi folosită şi de către copil. în acest sens, copilul poate folosi metafora ca un mod de exprimare verbal, comportamental, fizic/somatic sau psihologic *(Bayne* şi *Thompson, 2000).* De exemplu, manifestarea unui simptom somatic poate reprezenta o formă de exprimare metaforică a unui distres psihic pe care îl simte copilul în acel moment. Limbajul nonverbal poate reprezenta o altă modalitate prin care copilul poate să-şi exprime metaforic starea emoţională prin care trece în acel moment. In general, cercetările din domeniul consilierii se axează pe metaforele exprimate verbal, acestea având oarecum un risc mai scăzut de interpretare greşită.

Eficienţa şedinţelor terapeutice apare în momentul în care percepţia copilului asupra problemei se schimbă. Când percepţia se schimbă, emoţiile şi comportamentele vor fi şi ele modificate *(Zahourek, 2002).* Schimbarea modalităţii de percepţie a problemei poate fi realizată cu uşurinţă prin intermediul poveştilor. în general, poveştile terapeutice sunt construite cu ajutorul unor personaje simbolice, acestea fiind cele care trebuie să facă faţă unor situaţii dificile (similare cu cele ale copilului). Această caracteristică a poveştilor terapeutice este foarte importantă, deoarece copiii la vârsta preşcolară sau şcolară sunt foarte atraşi de ficţiune, jocuri, poveşti cu animale. Aşadar, poveştile terapeutice utilizează aceste elemente pentru a-l ajuta pe copil să facă faţă problemelor cu care se confruntă.

Poveştile terapeutice pot fi luate din literatura existentă sau pot fi construite de consilieri, psihologi şcolari, cadre didactice, chiar şi de părinţi. Prin intermediul acestei cărţi, dorim să iniţiem agenţii educaţionali în modalitatea corectă prin care se construieşte o poveste terapeutică şi în felul în care se utilizează în cadrul şedinţelor de biblioterapie.

Biblioterapia la clasa de elevi

La vârsta preşcolară şi în clasele primare jocurile şi poveştile formează universul copiilor. Copiii devin foarte atenţi când li se citeşte o poveste, fapt ce îl ajută pe cadrul didactic să-şi atingă scopurile educaţionale într-un mod mai uşor, chiar prin intermediul materialelor literare. După cum am prezentat în paragrafele anterioare, materialele literare se pot clasifica în materiale didactice şi non-didactice. Pentru a înţelege mai bine diferenţa dintre aceste două categorii subliniem faptul că materialele literare didactice sunt acele poveşti, basme care au un mesaj educaţional (de exemplu, *Greieraşul fără rost, întâmplări în împărăţia cerului* etc.). Acest gen de mesaje (cele educaţionale) sunt cel mai frecvent întâlnite în poveştile utilizate la clasă. Temele abordate prin poveştile didactice sunt cele legate de dezvoltarea trăsăturilor caracteriale pozitive cum ar fi: hărnicia, bunătatea, prietenia *(Prater* şi *colab., 2006),* dar şi trăsături de caracter negative (ironia, lauda, lenea).

Materialele non-didactice sunt acele poveşti care au substrat psihologic (de exemplu, *Familia de maimuţe).* Mesajele transmise de către aceste poveşti sunt de natură terapeutică. Temele abordate de poveştile non-didactice sunt anumite situaţii problematice cu care se confruntă un copil la un moment dat (ex. deces în familie, abuz fizic, frică de întuneric). Abordarea acestor teme este foarte delicată, fapt pentru care este indicată biblioterapia realizată de psihologii şcolari. In cele mai multe situaţii, acest gen de probleme sunt discutate doar în cadrul şedinţelor individuale de biblioterapie din cabinetul psihologului şcolar, mediu ce îi oferă copilului un sentiment de siguranţă şi încredere. în cadrul şedinţelor de biblioterapie realizate de către cadrele didactice pot fi analizate materiale în special din categoria poveştilor didactice. Aceste au ca scop dezvoltarea şi formarea armonioasă a copiilor. Cu alt cuvinte, putem afirma că biblioterapia aplicată la clasa de elevi este o *biblioterapie de dezvoltare.*

Aiex (1993) stabilea existenţa a nouă motive ce stau la baza alegerii biblioterapiei (de către cadrul didactic) ca metodă de lucru cu clasa de elevi (apud *Forgan, 2002).* Aşadar, biblioterapia ajută cadrele didactice:

- să prezinte o situaţie similară cu problema elevului (pentru a-i arăta că nu este primul care se confruntă cu o asemenea problemă);

- să prezinte un caz asemănător (pentru a-i exemplifica multitudinea de soluţii ce pot sta la baza rezolvării unei singure probleme);
- să dezvolte şi să îmbunătăţească imaginea de sine a elevului;
- să ajute elevii să-şi exprime emoţiile şi să comunice liber problema lor;
- să dezvolte un plan constructiv pentru rezolvarea problemei;
- să ajute la descărcarea emoţională şi a elevului;
- să dezvolte abilitatea elevului de autoevaluare corectă;
- să prevadă calea cea mai potrivită pentru un elev de a explora lucrurile interesante din jurul său;
- să dezvolte capacitatea elevului de a înţelege comportamentul uman şi motivele ce stau la baza lor. Această listă pune în evidenţă doar câteva dintre multele beneficii pe care le pot avea cadrul didactic şi elevul în urma utilizării biblioterapiei. Utilizarea biblioterapiei la clasă poate să-şi evidenţieze avantajele şi după o anumită perioadă de timp. Având în vedere discuţiile de grup asupra unei anumite probleme cu care se confruntă un elev, toţi participanţii au de învăţat din acele discuţii. Chiar dacă unii dintre ei nu se află într-o problemă similară sau nu au trăit niciodată o asemenea situaţie, este posibil ca pe viitor acele discuţii la care au participat să le fie de folos în depăşirea unei situaţii similare.

Cadrele didactice doritoare să utilizeze biblioterapia trebuie să colaboreze cu bibliotecarul, consilierul, psihologul. Bibliotecarii pot veni în ajutorul cadrelor didactice oferindu-le poveştile terapeutice potrivite, în timp ce consilierii şi psihologii îi pot ajuta în stabilirea modului de desfăşurare a activităţii, în găsirea unor mijloace potrivite de a face faţă situaţiilor neaşteptate ce pot apărea. De exemplu, psihologul şi învăţătorul pot să colaboreze în stabilirea problemei elevului, a scopurilor, a modalităţii de abordare a biblioterapiei (individual sau discuţie de grup), în implementarea strategiilor selectate şi în stabilirea gradului de eficienţă a programului.

Există posibilitatea ca în unele şcoli să nu existe cabinete de consiliere sau psihologul şcolar să nu dispună de timpul necesar pentru a desfăşura şedinţe individuale cu fiecare copil în parte. în aceste cazuri, singurul adult cu care copiii pot discuta este cadrul didactic. Cadrele didactice care optează pentru activităţile biblioterapeutice trebuie să ia în considerare anumite caracteristici specifice modului de desfăşurare a acestor lecţii. Dacă în cazul proiectării lecţiilor de matematică sau citire respectăm anumite etape, aşa vom proceda şi în cazul activităţilor biblioterapeutice. Pentru ca o activitate biblioterapeutică să se finalizeze cu succes, cadrele didactice trebuie să respecte câteva caracteristici specifice organizării unei asemenea activităţi *(Cook, Earles-Vollrath şi Ganz, 2006).* Autorii au prezentat patru etape în realizarea unei activităţi biblioterapeutice: *prereading* (etapă în care cadrele didactice aleg materialele potrivite pentru activitate şi încearcă să motiveze elevii în participarea activă şi afectivă la activitate), *reading* (etapă în care se realizează citirea materialului terapeutic propriu-zis), *processing* (cadrele didactice vor completa activitatea cu alte mijloace în vederea înţelegerii mai profunde a materialului de către elevi) şi *follow up* (au loc discuţii, analize, asocieri).

Unii specialişti au prezentat etapele organizării unei activităţi biblioterapeutice într-un mod mult mai detaliat. Aşadar, *Prater* şi *colaboratorii (2006)* au creat o listă ce cuprinde 10 paşi ce ajută cadrele didactice în realizarea unei activităţi biblioterapeutice:

1. Dezvoltarea şi îmbunătăţirea relaţiei cu elevul, a încrederii;

   Înainte de a începe utilizarea biblioterapiei la clasa de elevi, cadrul didactic trebuie să se asigure că relaţia sa cu elevii (dar şi relaţia elev-elev) se bazează pe încredere şi confidenţialitate. Dacă elevii nu se simt în siguranţă în relaţia cu cadrul didactic şi cu ceilalţi elevi, atunci nu vor participa deschis la activităţile de biblioterapie, neputând să-şi prezinte propriile emoţii, gânduri şi experienţe. Pentru a putea avea rezultate foarte bune în urma utilizării biblioterapiei la clasă, cadrul didactic trebuie să-şi cunoască foarte bine elevii şi să dea dovadă de sinceritate şi confidenţialitate în relaţia cu aceştia.
2. Identificarea altei persoane adulte cu care să colaboreze;

   Cadrele didactice trebuie să fie conştienţi că nu sunt singurii care trebuie să facă faţă problemelor cu care se confruntă elevii. Psihologul şcolar, asistentul social, psihopedagogul de la clasă sunt persoane care pot să vină în ajutorul cadrelor didactice. Cadrele didactice pot să colaboreze cu psihologii şcolari în stabilirea cu exactitate a problemei cu care se întâmpină elevul sau clasa la un moment dat. Bibliotecarul poate să ajute cadrele didactice în alegerea materialului literar potrivit. în concluzie, fiecare agent educaţional joacă un rol foarte important în desfăşurarea unei activităţi biblioterapeutice.
3. Solicitarea sprijinului şi colaborarea cu părinţii elevului;

   Părinţii elevilor care se confruntă cu o anumită problemă, pot fi consideraţi ca fiind surse de sprijin pentru cadrele didactice. Părinţii pot să ofere informaţii suplimentare cadrelor didactice, informaţii pe care elevii nu le cunosc sau nu le dau importanţă.
4. Definirea problemei pe care o trăieşte elevul;

Învăţătorii şi educatorii nu sunt calificaţi să desfăşoare psihoterapie cu elevii. Ceea ce este recomandat să realizeze cadrele didactice la clasă este acea formă a biblioterapiei, şi anume biblioterapia de dezvoltare. Cadrele didactice pot să discute cu elevii teme legate de experienţa lor şcolară, ce emoţii trăiesc în timpul activităţilor de la clasă (ex. „Nu pot să- mi fac prieteni în clasă. ”; „Nu doresc să scriu. ” etc.). Definirea problemei cu care se confruntă elevul se referă la acele probleme din cadrul activităţii şcolare.

5. Stabilirea obiectivelor şi activităţilor specifice problemei existente;

Biblioterapia trebuie utilizată cu mare atenţie, deoarece temele abordate sunt legate de emoţiile, gândurile elevilor. Din această cauză este nevoie de stabilirea obiectivelor şi organizarea foarte atentă a planului de desfăşurare a activităţii. Orice activitate ce nu are obiectivele stabilite riscă să fie ineficientă. Aşa este şi în cazul activităţii biblioterapeutice. Stabilirea unor obiective concrete şi a unor rezultate ce pot fi atinse sunt considerate ca fiind elemente foarte importante în organizarea şi desfăşurarea activităţii biblioterapeutice într-un mod eficient. în această etapă, cadrele didactice trebuie să se hotărască dacă problema o abordează cu întreaga clasă sau doar cu un grup mic de elevi.

6. Documentarea şi selectarea poveştilor potrivite situaţiei;

Această etapă este una dintre cele mai importante din întregul proces al biblioterapiei la clasa de elevi. în momentul în care cadrul didactic selectează cartea potrivită pentru problema cu care se confruntă la clasă trebuie să ţină cont de: particularităţile specifice nivelului de dezvoltare al copiilor, tema pe care o abordează cartea, credibilitatea personajelor, acţiunii. Ţinând seama de aceste criterii de selecţie, cadrele didactice vor putea alege un instrument eficient pentru tema pe care doresc să o abordeze în cadrul activităţilor biblioterapeutice.

7. Familiarizarea elevului cu povestea aleasă;

Cadrele didactice trebuie să se implice afectiv în etapa
de familiarizare a elevului cu materialul literar ales. Dacă biblioterapia se va desfăşura doar cu un grup mic, povestea aleasă pentru activitate va fi prezentată doar acelor elevi care vor participa la şedinţă.

8. Citirea propriu-zisă a poveştii;

Biblioterapia poate folosi o mulţime de strategii. Trebuie să se ţină cont de vârsta copiilor, capacitatea acestora de a citi. Povestea poate fi citită de cadrul didactic, de copii sau împreună. Dacă povestea include termeni nefamiliari copilului, cadrul didactic va explica sensul acestora. în timpul activităţilor biblioterapeutice elevii sunt liberi să-şi exprime sentimentele şi părerile referitoare la povestea abordată. Aceste opinii sunt foarte valoroase pentru cadrele didactice, deoarece elevii formulează şi comunică propriile lor gânduri influenţate de experienţa pe care o au.

9. Discuţii sau alte activităţi desfăşurate în urma citirii materialului;

În urma citirii poveştii, cadrele didactice pot să organizeze activităţi care să-i angajeze pe elevi în discuţii deschise. Elevilor trebuie să li se permită exprimarea propriilor opinii, emoţii, gânduri pe care le au raportat la materialul citit. Cadrele didactice pot să-i ajute pe elevi să aplice strategiile de rezolvare a problemelor prezentate în poveste. Discuţiile din ultima parte a activităţii biblioterapeutice pot fi realizate interactiv. Elevii pot fi implicaţi în sarcini precum: realizarea unui colaj din imagini şi cuvinte care redau emoţiile şi experienţele prezentate în poveste; realizarea unui poster unde să fie prezentată povestea; desenarea, pictarea unei scene favorite; crearea unei diorame pentru o anumită scenă sau pentru întreaga poveste; modelarea unui obiect/personaj preferat din poveste; compunerea unei scrisori adresate personajelor din poveste; selectarea unei părţi din poveste care să fie recitită, analizată sau schimbată; realizarea unei liste care să includă asemănări şi deosebiri între personajul din poveste şi elevi. Prin intermediul acestor mini-activităţi elevii pot să realizeze că nu sunt singurii care se confruntă cu probleme.

10. Evaluarea activităţii;

După ce activitatea biblioterapeutică s-a finalizat, cadrele didactice mai au de realizat încă o sarcină, şi anume evaluarea fiecărei etape parcursă în acest proces. Evaluarea efectelor activităţii ajută cadrele didactice în a observa ce anume a organizat corect şi ce anume nu s-a demonstrat a fi foarte eficient. în acest mod cadrele didactice pot să-şi îmbunătăţească performanţele în aplicarea biblioterapiei la clasa de elevi.

Un rol foarte important îl au discuţiile la care participă elevii în urma citirii materialului terapeutic. în timpul discuţiilor şi după acestea, mulţi elevi vor înţelege mult mai bine materialul prezentat, devenind mult mai empatiei. Modalitatea în care se desfăşoară discuţiile pe baza materialului depinde foarte mult de cadrul didactic. *Halstead* a identificat în 1994 şase metode specifice pe care cadrele didactice trebuie să le adopte în dirijarea discuţiilor din timpul şedinţelor de biblioterapie (apud *Cook, Earles-Vollrath* şi *Ganz, 2006).* Aşadar, cadrele didactice trebuie:

- să-i facă pe elevi să înţeleagă foarte bine materialul şi să-i asigure că discuţiile purtate sunt confidenţiale;

- să-i ajute pe elevi să evite dezvăluirea unor informaţii considerate a fi prea intime;
- să-i încurajeze pe elevi să prezinte strategiile găsite de ei ca fiind folositoare pentru o situaţie asemănătoare cu cea din materialul prezentat;
- să permită discuţiilor să urmărească direcţia dorită de elevi;
- să-i înveţe pe elevi regulile ce stau la baza unei discuţii de grup eficienţe;
- să rămână un moderator în discuţii şi nu un coordonator al acestora.

Conexiunile interpersonale dintre cadre didactice şi elevi realizate pe parcursul unei activităţi biblioterapeutice (organizată cu întreaga clasă) sunt considerate ca fiind unul dintre cele mai eficienţe rezultate „colaterale" ale acestei metode. *(Schreur, 2006).* Folosirea biblioterapiei cu întreaga clasă de elevi reprezintă un altfel de activitate, interacţiunea elev - cadru didactic ieşind din tiparele activităţilor tradiţionale de zi cu zi. Acest lucru poate avea ca rezultat o îmbunătăţire a dinamicii relaţiei cadru didactic - elev, încurajând relaţionarea şi comunicarea asertivă.

Nu numai relaţia cadru didactic - elev este influenţată de activităţile biblitoterapeutice. *Goleman* a identificat în 1995 următoarele beneficii pe care poate să le prezinte biblioterapia aplicată la clasa de elevi fa pud *Cook, Earles-Vollrath* şi *Ganz, 2006):*

- diminuarea agresivităţii în clasă;
- elevii nu vor mai folosi porecle;
- un număr mai redus de jigniri;
- îmbunătăţirea strategiilor de rezolvare a conflictelor;
- dezvoltarea sentimentului de egalitate;
- dezvoltarea abilităţii de a-i asculta pe ceilalţi din jur.

Unul dintre rezultatele cele mai importante obţinute în urma biblioterapiei este *dezvoltarea abilităţilor elevilor de a-şi cunoaşte propria persoană şi pe a celor din jur.* O autocunoaştere corectă şi obiectivă a propriei persoane şi înţelegerea celor din jur poate să ajute la reducerea anxietăţii, depresiei, izolării.

Observăm că biblioterapia poate să fie o metodă foarte eficientă în rezolvarea unor situaţii problematice apărute atât în clasa de elevi, cât şi în viaţa personală a unuia dintre aceştia. Respectarea etapelor prezentate mai sus va duce la realizarea unei activităţi biblioterapeutice de succes.

Capitolul III

cu poveşti... ce vindecă. "

Metafora terapeutică

Scurtă introducere în problematică

Metafora este considerată un mijloc de „transfer" de semnificaţii ce este nelipsită din cadrul conceptual al sistemelor teoretice şi al tehnicilor terapeutice *(Mills* şi *Crowley, 1988).*

Dafinoiu precizează că ceea ce se consideră a fi metaforă terapeutică de către specialiştii în domeniul terapiei diferă de concepţia retoricii tradiţionale, dar şi de cea a lingvisticii şi a filosofiei contemporane.

Metafora este o formă de limbaj simbolic ce implică transferul sensului unui lucru asupra altuia *(Sanstefano, 1985).* Cu ajutorul metaforei, caracteristici individuale sau de grup, procese sau produse pot fi descrise ca fiind caracteristici ce aparţin unui obiect/persoane mai familiare. Deci, metafora poate ajuta la clarificarea şi înţelegerea experienţelor ce nu sunt uşor de descris. Deci, metaforele sunt o formă de comunicare flexibilă care sprijină înţelegerea *(Bowman, 1995).*

Metafora are un rol important în comunicare, aşa cum subliniază lingvişti şi filosofi; *Bergson* afirmă că nu există ceva mai important în comunicare decât metafora, iar *Shibles (1971)* a extins acţiunea expresivă a metaforei identificând 20 de „deviaţii semantice" specifice cunoaşterii metaforice *(Bîrzea, 1995,* apud *Dafinoiu, 2000).*

Din perspectiva psihoterapiei, sunt identificate câteva caracteristici ale metaforei (Dafinoiu, 2000):

1. Metafora permite evidenţierea semnificaţiilor ocultate, inaccesibile raţionalităţii şi explicaţiei - în raport cu imaginaţia simbolică *(Jung, Ricoeur, Durand).* De exemplu, se foloseşte expresia „ucigă-l toaca" atunci

când nu dorim să pronunţăm „diavol” etc.;

2. Metafora permite verbalizarea realităţii psihologice, strict individuale, pentru care cuvintele uzuale nu sunt potrivite, deoarece au conţinut logic categorial. De exemplu, metaforă precum „simt un gol interior” creşte semnificaţia mesajului transmis de către pacient terapeutului;
3. Metafora este indispensabilă pentru a gândi anumite realităţi abstracte, dificil de reprezentat, de exemplu, pentru a explica viteza mare de deplasare, putem folosi expresia „iute ca un fulger”;
4. Metafora este un instrument logic care restructurează modul nostru de gândire şi interpretare a lumii, prin realizarea transferului de sens de la subiectul secundar către subiectul principal.

Funcţiile metaforei terapeutice

1. Declanşează căutarea transderivaţională - acest tip de „căutare” presupune crearea unei punţi între lumea metaforei şi universul individului, doar aşa informaţia transmisă prin intermediul metaforei are sens.
2. Funcţia de mediator - realitatea psihologică creată şi interpusă între pacient şi psihoterapeut permite evitarea confruntării directe dintre pacient şi psihoterapeut. Această realitate este dată de metafora terapeutică.
3. Funcţia regresivă - se referă la regresia în timp, în perioada copilăriei, iar povestea îndeplineşte cu succes o astfel de funcţie. Formularea „A fost o dată ca niciodată... ” ancorează din start în trecut. *Malarewicz (1992,* apud *Dafinoiu, 2000, p. 170)* propune o metaforă tip în timpul terapiei, astfel: *„este vorba despre o poveste pe care aş dori să o povestesc fetiţei (băieţelului) din tine. Deoarece doar fetiţele (băieţeii) pot înţelege această poveste şi pot apoi să-i ajute, peste câteva zile, probabil, pe adultul care se află în tine şi care relatează dificultăţile despre care îmi vorbeşti".* Prin această abordare, este eliminată rigida regulă a gândirii logice şi se lasă loc fanteziei, creativităţii specifice copilăriei.
4. Funcţia de oglindă - se referă la externalizarea, depărtarea pacientului de conflict, devenind mai accesibil unei analize raţionale, obiective atunci când este prezentat ca aparţinând altor personaje ale poveştii.
5. Funcţia de model - în cadrul poveştilor sunt prezentate situaţii noi, în care pacientul poate încerca soluţii, noi moduri de a simţi, de a reacţiona, de a se comporta.
6. Funcţia de resemnificare - orice poveste schimbă cadre de referinţă, contexte, oferind noi semnificaţii, oferă o imagine completă asupra problemei şi a posibilităţii de raportare „altfel” la aceasta *(Dafinoiu, 2000).*

Metafora este indispensabilă în comunicarea terapeutică, generând sensuri, contexte, iar terapeutul poate cu uşurinţă să persuadeze, să sensibilizeze.

Ceea ce în general este denumit prin „metaforă terapeutică” de cele mai multe ori este o povestire cu grad diferit de complexitate, apropiindu-se de ceea ce este o alegorie, fabulă ori parabolă.

Louis Deurieu (apud *Dafinoiu, 2000, pp 150-151)* spunea că „fiecare este obligat, este condamnat să-şi construiască propriul sistem simbolic şi va face acest lucru cu ajutorul basmelor, dar şi cu cel al poveştilor mitologice”. Acesta este motivul care explică interesul oamenilor de toate vârstele pentru poveşti şi al utilităţii metaforelor terapeutice pentru pacienţi aflaţi în etape diferite de dezvoltare.

Spre deosebire de formele tradiţionale, pentru a fi eficienţe metaforele terapeutice nu este necesar să atingă standarde literare ridicate. E necesar ca ele să poată stabili o relaţie între pacient, problema acestuia şi terapeut.

Lankton vorbeşte de următoarele tipuri de metafore: anecdote, poveşti metaforice orientate pe problemă, poveşti metaforice orientate spre scop (atitudine, afectivitate, comportament), metafore despre viaţă (transfer de situaţii, contexte, personaje etc.) (www. lankton. com).

Metafora şi fiziologia

Teoria lui Erickson şi Rossi cu privire la posibilele legături între metaforă, simptomatologie şi funcţionarea emisferei cerebrale drepte pare deosebit de valoroasă. Eficienţa metaforei terapeutice a determinat continuarea investigării legăturilor ce se stabilesc între funcţionarea emisferei cerebrale drepte şi limbajul simbolic, metaforic. Ceea ce se cunoaşte despre funcţionarea emisferelor cerebrale, cu privire la modalitatea specifică de prelucrare a informaţiilor (specializare) dar şi cu privire la funcţionarea unitară a acestora (integrare) are importanţă deosebită şi pentru producerea şi înţelegerea limbajului.

Istoricul metaforelor terapeutice

Metafora a fost utilizată de acum sute de ani drept instrument în predare, de exemplu a fost larg utilizată în predarea religiei, se regăseşte de asemenea frecvent în cântece, poezii şi în literatura clasică *(Bowman, 1995).* Metaforele au fost recunoscute de multă vreme drept instrumente terapeutice valoroase în munca cu copiii şi cu adulţii *(Mills* şi *Crowley, 1986* apud *Bowman, 1995)*

Calame-Griaule (1991, apud *Dafinoiu, p. 152)* citează dintr-o Sutra hindusă „când un membru al familiei sau un guru moare, sau când suntem doborîţi de o mare nenorocire, trebuie să stăm liniştiţi cu familia sau cu prietenii toată noaptea şi să ne spunem poveşti unii altora". înţeleptul taoist Chuang Tzu utiliza metafora pentru a-şi ajuta discipolii să ajungă singuri la aspecte profunde ale mesajului său. Şi în învăţăturile zen- budhiste sunt integrate poveşti şi metafore. în timpul Evului Mediu, savanţii arabi au alcătuit ghiduri pentru medici, numite *Tables de sânte,* unele fiind păstrate şi în zilele noastre. în aceste documente regăsim necesitatea existenţei în cadrul fiecărei familii a unui „confabulator", care să aibă simţul umorului, să fie bun cunoscător al poveştilor, considerându-se prezenţa sa necesară pentru menţinerea sănătăţii familiei. Colecţia de povestiri arabe *1001 de nopţi* este un bun exemplu de utilizare a poveştilor în scop terapeutic.

Poveşti terapeutice se găsesc şi în practicile tradiţionale româneşti, în descântece spre exemplu. Marele specialist în folcloristică, A *Gorovei (1931,* apud *Dafinoiu, 2000)* a realizat o analiză psihologică şi socială a descântecelor arătând utilizarea limbajului metaforic.

Ion Dafinoiu încheie ilustrarea din punct de vedere istoric a poveştilor terapeutice cu binecunoscutele pilde biblice ce s-au dovedit a avea virtuţi tămăduitoare şi aduce exemplul psalmistului care spunea „îmi voi deschide gura şi voi vorbi în pilde, voi vesti lucruri ascunse de mult, ce am auzit, ce ştim, ce ne-au istorisit părinţii noştri" *(Psalmul 78, 2-3).* Autorul recunoaşte în aceste „lucruri ascunse" ceea ce ulterior a devenit conceptul de „inconştient", adică un rezervor inepuizabil de resurse inclusiv pentru ceea ce se consideră a fi metafora şi povestea terapeutică.

Nume de referinţă în utilizarea metaforei în demersul terapeutic

1. *Carl Gustav Jung* a arătat în scrierile sale necesitatea unei punţi de legătură între gândirea veche şi cea nouă, între învăţăturile orientului şi teoriile psihologilor occidentali. „Piatra unghiulară" a operei sale o constituie conceptul de „simbol" *(Jung, 1911,* apud *Mills* şi *Crowley, 1988).* Simbolul, ca şi metafora, reprezintă ceva ce se află dincolo de aparenţe. Jung considera că simbolul mediază interiorul vieţii noastre psihice. Laturile sinelui devin manifeste prin utilizarea simbolurilor. Definiţia lui Jung pentru simbol este similară cu cea pentru metaforă „un cuvânt sau o imagine sunt simbolice atunci când implică ceva ce trece dincolo de semnificaţia sa evidentă şi imediată, când dobândeşte un sens inconştient, când nu mai este definit cu precizie sau complet explicat. Când psihicul explorează simbolul, intră în contact cu idei ce depăşesc capacităţile raţionale" *(Jung, 1964,* apud *Mills* şi *Crowley, 1988, p.27).* Limbajul simbolic este un concept fundamental în teoria lui *Jung (Bowman, 1995).*

Pentru *Jung,* cel mai important rol al simbolului este desemnat prin *arhetipuri (Jung, 1934, 1955, 1961,* apud *Mills* şi *Crowley, 1988).* Arhetipurile sunt prototipuri metaforice care reprezintă multitudinea „pietrelor" milenare ale evoluţiei umanităţii. Pentru Jung, arhetipurile reprezintă „forţe psihice vii". Arhetipurile sunt exprimate, reprezentate în multiple moduri. Forma comună de reprezentare este prin intermediul viselor, miturilor sau fabulelor.

Arhetipurile se exprimă prin metafore (*Jung* utilizează termenul de parabolă). Omul are nevoie de o viaţă simbolică, doar astfel se pot exprima nevoile sufletului, în concepţia jungiană.

2. *Sheldon Kopp,* în încercarea propriei formări şi creşteri ca terapeut, cercetează lumea ştiinţifică, rezultatele cercetărilor de specialitate şi fundamentările teoretice, dar consideră că acestea nu îl ajută în totalitate să înţeleagă tot ceea ce ţine de lumea senzaţiilor, a experienţelor, a intuiţiilor. Ajunge să descopere, în acest sens, miturile şi metaforele clasice din multe colţuri ale lumii, în forma lor durabilă, profundă şi plină de înţelesuri.

Bogăţia acestei culturi metaforice îl ajută să câştige un aspect important, în general neglijat, al procesului terapeutic. Pentru *Kopp,* acest proces putea să fie uşor experimentat ca un proces al „uniunii interioare" cu pacienţii proprii.

Cercetând fenomenul metaforei, *Kopp* consideră trei moduri de bază ale cunoaşterii: raţional, empiric şi metaforic. El sugerează că atât procesul gândirii raţionale, cât şi procesele senzoriale empirice pot fi extinse sau chiar substituite prin forma metaforică.

într-o manieră similară concepţiei jungiene asupra simbolurilor, *Kopp* defineşte metafora ca un mijloc de comunicare în care un aspect este exprimat în termenii altui aspect. în termenii lui *Jung* intelectul este permanent tulburat de un „al treilea necunoscut"; în termenii lui *Kopp* nu putem face atribuiri asupra gândirii logice şi nici asupra controlului percepţiilor noastre. Ceea ce pentru *Kopp* reprezintă semnificând multipli este de fapt deschiderea spre concepţia terapeutică a lui *Milton Erikson* privind metafora *(Mills* şi *Crowley, 1988).*

3. *Julian Jaynes,* psiholog şi istoric, extinde punctul de vedere al lui *Kopp,* argumentând că procesele conştiente sugestive sunt de fapt procese metaforice. In formularea sa, metafora este o experienţă primară care serveşte unui scop dublu: descrierea unei experienţe şi apoi, pornind de la această descriere, generarea de noi modele conştiente care extind limitele experienţei subiective. Cu alte cuvinte, putem încerca o descriere a unei

experienţe particulare exact aşa cum am trăit-o, dar pe parcursul descrierii noi corespondenţe sunt generate care, prin ele însele, extind experienţa originală dincolo de ceea ce a fost ea în acel moment. Chiar în viaţa cotidiană, fiecare dintre noi am avut experienţa povestirii unui eveniment unui anumit prieten şi am descoperit, în timpul povestirii, multe detalii în plus ce îmbogăţesc experienţa anterioară. După *Jaynes,* acest proces este dovada forţei generatoare a metaforei în procesualitatea psihicului uman *(Mills* şi *Crowley, 1988).*

4. *Milton Erikson şi Ernest Rossi* - Cel mai cunoscut însă în dezvoltarea tehnicii metaforei terapeutice este *Milton Erickson (Mills* şi *Crowley, 1986,* apud *Bowman, 1995).* Utilizarea limbajului metaforic a fost o componentă esenţială în munca lui *Erickson* ca terapeut şi ca profesor. Mai târziu, *Erickson,* alături de *Rossi,* au introdus o teorie ce integrează metaforele şi sugestiile indirecte în cercetările neurologice recente asupra funcţionării emisferelor. Rezultatele muncii lui *Erickson* au stat la baza scrierii unor lucrări valoroase, cum sunt şi cele ale lui *Mills* şi *Crowley, Therapeutic Metaphors for Children* şi *Child Within (1986) (Bowman, 1995)*

Pe parcursul unei strălucite cariere de jumătate de secol în teoria şi practica psihoterapiei, *Milton Erikson* a creat atâtea poveşti metaforice încât sunt imposibil să le consideri pe toate. Multe din poveştile sale metaforice sunt bazate pe experienţele sale personale, familiale, şcolare sau profesionale. Colaborarea cu Rossi din ultimul deceniu al carierei sale a condus la elaborarea unei teorii în acest domeniu care a încercat delimitarea componentelor metaforelor pe de o parte, şi a sugestiilor indirecte eriksoniene pe de altă parte, conturându-se teoria neurologică bazată pe ultimele cercetări privind funcţionarea emisferelor cerebrale *(Erikson* şi *Roşi, 1979,* apud *Mills* şi *Crowley, 1988).*

Erikson avea o abilitate deosebită pentru ceea ce Rossi a numit „comunicarea pe două niveluri", un mod de comunicare simultană între conştient şi inconştient. în timp ce conştientul prelucrează mesajul la nivelul conceptelor, ideilor, firului narativ, imaginilor un alt mesaj poate fi analizat la nivel inconştient folosind implicaţii, aluzii, analogii.

Metafora, în teoria lui *Erikson,* activează modele de asociere şi tendinţe ale inconştientului care dau posibilitatea unui răspuns nou, adaptat.

Funcţia terapeutică a metaforei eriksoniene poate fi reprezentată prin figura:

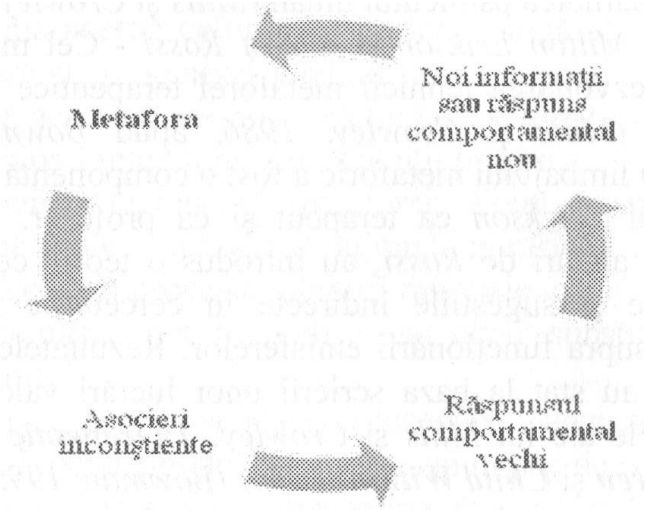


Figura 1 Alterarea simptomului prin intervenţia metaforică (apud *Mills* şi *Crowley, 1988)*

Richard Bandler şi John Grinder au observat cu atenţie munca de clinician a lui *Erikson* şi au dezvoltat o explicaţie cu orientare lingvistică privind modul de funcţionare al metaforei. In concepţia lor, aceasta presupune treceri succesive ale mesajului metaforic prin trei stadii diferite: 1. *Structura superficială a semnificantului,* care activează 2. *Structura profundă asociată a semnificantului, indirect relevată ascultătorului* şi care, la rândul ei, activează 3. *Structura profundă reactualizată a semnificantului, direct relevată ascultătorului.*

Ideea centrală a acestei concepţii poate fi astfel sumarizată: *metafora este o experienţă primară care este mediată prin procesele emisferei cerebrale drepte, prin care modelele de asociere inconştiente sunt aduse la nivel conştient în forma unui nou răspuns, prin intermediul unui proces de căutare transderivaţională (Mills şi Crowley, 1988).*

Nossrat Peseschkian, de origine persană, fondatorul psihoterapiei pozitive a reuşit valorificarea extraordinară a poveştilor orientale, a parabolelor şi miturilor ca instrumente în procesul terapeutic. Fără îndoială,

poveştile sunt suficient de simple pentru a fi spuse copiilor. Există parabole, mituri şi imagini extrase din folclor sau din literatura clasică persană. în spatele fiecărei simple povestiri este o poveste ce trebuie spusă. *Peseschkian* utilizează poveştile în cadrul terapiei în scopul evidenţierii paralelismului între experienţa individului şi cea a protagonistului poveştii. Poveştile, adaptate din literatura clasică orientală, prezintă posibile soluţii pe măsură ce personajul se confruntă cu situaţii conflictuale personale, interpersonale sau sociale (www. lifepositive. com).

Dafinoiu (2000) face o incursiune şi o prezentare a metaforei în discursul unor şcoli terapeutice, considerând-o nelipsită din majoritatea sistemelor teoretice şi tehnicilor de intervenţie psihoterapeutică. Sunt amintite contribuţiile şcolii psihanalitice, a şcolii eriksoniene, metafora în PNL şi în terapia familiei.

În opera sa, *Freud* a utilizat deseori metafora atunci când a descris atât de complex personalitatea şi mijloacele terapeutice de influenţare a acesteia. Manifestările clinice, simptomele pacienţilor sunt expresii metaforice ale conţinuturilor psihologice refulate.

Pétot (1994, apud *Dafinoiu, 2000, p. 155),* analizând locul metaforei în comunicarea terapeutică, precizează că „psihanaliza copiilor presupune, deseori, jocuri de rol, în cursul cărora copilul şi terapeutul joacă scenarii propuse de copil".

Contribuţii recente au adus în domeniul utilizării metaforei terapeutice Ortony, Reynolds şi Arter care oferă o prezentare cuprinzătoare a teoriei şi cercetărilor empirice asupra metaforei *(Bowman, 1995).*

Metafora în terapia copilului

Timp de câteva decenii, utilizarea metaforei a fost un instrument util pentru consilieri şi terapeuţi. Cercetările asupra eficienţei metaforei terapeutice la copii sunt încurajatoare, ele dovedindu-se deosebit de utile. S-au dovedit utile în tratamentul următoarelor tipuri de probleme: controlul greutăţii *(Adams* şi *Chadbourne. 1982),* enurezis *(Mills* şi *Crowley, 1986),* fobie şcolară *(Elkins* şi *Carter, 1981);* probleme de somn *(Levine, 1980);* probleme emoţionale, de învăţare, comportamentale *(Mills* şi *Crowley, 1986)* (apud *Bowman, 1995).*

În teoria sa asupra inteligenţelor multiple, *Howard Gardner* argumentează că, pe parcursul dezvoltării sale, copilul învaţă să acorde sensuri şi să ordoneze lumea înconjurătoare în moduri diferite, incluzând modalităţi iconice, lingvistice, muzicale, logice şi matematice. Toate acestea permit copilului, în mod diferit, să se înţeleagă pe sine. *Gardner* numeşte aceste modalităţi diferite de a ordona lumea "inteligenţe separate". Aceste modalităţi sunt interrelaţionate, în absenţa uneia (datorită unor dizabilităţi sau afecţiuni cerebrale), celelalte pot funcţiona la un nivel optim *(Case* şi *Dalley, 1990).*

Pentru a găsi originile proceselor metaforice, e nevoie să căutăm în etapa de dezvoltare prelingvistică. *Piaget* consideră că aceste origini se află în joc.

Matur ana (1980) consideră că exprimarea copilului se realizează cel mai bine prin emoţii, limbaj şi desen. Emoţiile preced limbajul ca şi dezvoltare şi aceste două modalităţi sunt destul de diferite. Exprimarea emoţiilor este un act instinctiv, înnăscut şi se poate dezvolta chiar şi în absenţa unei învăţări convenţionale şi a exerciţiului. Pe de altă parte, limbajul, aşa cum arată şi *Chomsky,* este guvernat de structura dată de regulile gramaticale şi, deşi moştenim capacitatea de utilizare a limbajului, acesta nu se poate realiza fără expunerea la vorbirea adulţilor, iar această expunere presupune învăţare convenţională şi exersare *(Case* şi *Dalley, 1990).*

Deşi unii au arătat că abilitatea de a înţelege şi de a utiliza limbaj metaforic se dezvoltă în adolescenţă, cercetările au arătat că acele componente bazale necesare gândirii metaforice sunt dezvoltate de la vârsta de 4 ani *(Gardner, 1974).* La intrarea în şcoală copilul dobândeşte deja competenţe fundamentale privind gândirea metaforică, apoi această abilitate se dezvoltă uşor până în adolescenţă, când funcţiile ating nivelul maxim de dezvoltare în această direcţie. Metaforele sunt numeroase în literatura pentru copii precum şi în cadrul altor forme de recreere specifice copilăriei. Există în acest sens metafore în cadrul basmelor, al poeziilor sau al desenelor animate, metafore cu un important rol în dezvoltarea socială şi emoţională. Din păcate, există basme pentru copii care nu conţin mesaje metaforice pozitive. Unele sugerează că violenţa fizică poate fi o modalitate comună, amuzantă de rezolvare a conflictelor. Deci metaforele pot transmite atât mesaje pozitive cât şi mesaje negative copiilor *(Bowman, 1995).*

Bowman (1995) sintetizează din literatura de specialitate şi din experienţa personală în calitate de terapeut opt strategii pentru utilizarea metaforelor terapeutice cu copiii. Metaforele terapeutice pot fi folosite în scopul:

1. Creşterii nivelului de interes şi al participării, implicării afective a copiilor în activităţile de consiliere, orientare, atât în etapa introductivă, pe parcurs, pentru menţinerea atenţiei sau în activităţi recapitulative;
2. Angajării spiritului ludic al copilului şi încurajării flexibilităţii exprimărilor;
3. Exprimării înţelegerii empatice faţă de copil prin utilizarea abilităţilor consilierului - clarificare, sumarizare, răspunsuri axate pe emoţii;
4. Sprijinirii copilului să se simtă în siguranţă atunci când discută despre sine - limbajul ludic şi metaforele

ajută copilul să se simtă confortabil când vorbeşte despre evenimente sau emoţii pe care ar dori să le ascundă;

5. Oferirii unui feed-back indirect, pozitiv sau negativ, copilului. Feed-back-ul direct presupune parcurgerea a trei paşi: numim comportamentul specific, îi spunem ce simţim cu privire la acel comportament şi îi precizăm consecinţa sau rezultatul unui astfel de sentiment. Feed-back-ul indirect presupune aceiaşi paşi, dar în termeni metaforici;
6. Prezentării unor afirmaţii la care copilul poate ataşa semnificaţii personale;
7. Sprijinirii copilului să reîncadreze sau să redefinească o problemă;
8. Creşterii calităţii consilierii de grup.

Heller şi *Steele (1986,* apud *Bowman, 1995)* oferă informaţii importante cu privire la durata povestirii, care nu ar trebui să fie mai lungă de câteva minute. O poveste prea lungă ar putea perturba procesul consilierii. Aceiaşi autori vorbesc despre necesitatea ca firul narativ să facă apel şi să schimbe frecvent modalitatea senzorială implicată. Această schimbare este importantă pentru echilibrul şi integrarea senzorială la nivel cognitiv.

Schimbarea nu rezultă din firul poveştii, din conţinut sau din final, ci din recuperarea şi restabilirea legăturilor cu experienţa (experienţa este recuperată prin intermediul simbolurilor, detaliilor sau imageriei iar legăturile se stabilesc prin proximitate, sugestii) (www. lankton. com).

La întrebarea dacă e bine să fie explicată metafora pacientului, *Dafinoiu (2000, p. 172)* oferă drept răspuns un citat din *Dufour (1993):* „într-o zi, discipolul se plângea maestrului său: «Nu înţeleg totdeauna semnificaţia poveştilor tale, de ce nu mi le explici? ». Maestrul i-a replicat: «Cum ai reacţiona dacă cineva ar mesteca un fruct înainte de a ţi-l da? »".

Strategii specifice în utilizarea metaforei terapeutice şi a poveştilor

1. Continuarea metaforei copilului - în utilizarea acestei tehnici, consilierul trebuie să evite orice interpretare a metaforelor utilizate de copil în comunicarea evenimentelor din viaţa sa. De exemplu, dacă un copil povesteşte despre o familie de ursuleţi, consilierul va evita să sugereze că acea familie ar putea fi familia copilului iar întrebările sale vor face referire la familia ursuleţilor şi nu la familia copilului. Copiii utilizează metafora, în general, pentru a discuta despre subiecte sau probleme din viaţa lor pe care nu le-ar putea discuta aşa cum se prezintă ele în realitate, nu s-ar simţi confortabil să o facă. Oprindu-se din a interpreta metafora copilului, consilierul dovedeşte respect pentru copil şi situaţia acestuia precum şi dorinţa de a comunica într-un format natural şi confortabil pentru copil.
2. Determinarea scopului metaforei terapeutice. Există două tipuri principale de metafore terapeutice pentru copii: cele desemnate să ajute copiii în exprimarea emoţiilor şi rezolvarea problemelor emoţionale pe de o parte, şi cele destinate schimbării comportamentului copiilor pe de altă parte. înaintea schiţării unei metafore terapeutice pentru un anumit copil, consilierul trebuie sa decidă dacă să se focalizeze pe exprimarea emoţiilor sau pe evoluţia comportamentului. în situaţia în care e nevoie să se lucreze atât pe emoţii, cât şi pe comportamente, consilierul poate alege să combine elemente din cele două tipuri de protocoale.

Lankton şi *Lankton (1989,* apud *Mur o* şi *Kottman, 1995)* sugerează următorii paşi în schiţarea metaforei terapeutice focalizată pe ajutarea copilului în exprimarea sau explorarea emoţiilor:

- Alegerea şi descrierea personajului principal al poveştii
- Alegerea şi descrierea altor personaje şi locuri
- Stabilirea unei relaţii între personajul principal şi celelalte personaje sau elemente ale poveştii. Această relaţie trebuie să implice emoţii evidente: tristeţe, confuzie, furie, dragoste. Trebuie să ţinem seama de emoţia pe care copilul are nevoie să o exploreze sau să o exprime şi să o includem în naraţiune.
- Descrierea modului în care relaţiile dintre personaje se pot schimba. Această schimbare poate fi una pozitivă sau una negativă. Pot fi incluse detalii despre încercarea personajului principal de a depăşi problema cu care se confruntă. Poate fi descrisă, de asemenea, rezoluţia pe care un conflict sau alte schimbări o pot avea asupra emoţiilor sau comportamentului personajului principal. Este important să se evidenţieze clar orice schimbare în ceea ce priveşte emoţiile sau imaginea de sine a personajului principal.
- Pe măsură ce este povestită, este importantă focalizarea pe emoţiile personajului principal şi ale celorlalte personaje. E posibilă chiar descrierea schimbărilor fizice şi ale expresiilor faciale ale copilului pe măsură ce se relatează povestea.

Următoarea poveste este un exemplu de metaforă terapeutică pe care un consilier i-a povestit-o unui băiat din

clasa a cincea care consideră că întotdeauna trebuie să fie foarte bun şi nu e bine să îşi exprime sentimentele vulnerabile.

A fost odată ca niciodată un pui de lup. Numele său era NuUrlă, pentru că oricât de bolnav, obosit sau rănit era, niciodată nu urla aşa cum făceau ceilalţi lupi. NuUrlă alerga în haită alături de mama sa, Urechiuşa, de tatăl său, AleargăDeparte şi de unchiul său, CelIsteţ. îi plăcea să asculte poveştile pe care unchiul său le spunea despre ceilalţi lupi şi despre aventurile pe care haita lor le-a trăit cu timp în urmă, înainte ca el să se nască. îi plăcea mai ales povestea în care Urechiuşa a fost prinsă de revărsarea unui râu îngheţat şi AleargăDeparte şi CelIsteţ au salvat-o. Lui NuUrlă îi place să se joace şi cu alţi lupi, din alte haite, dar de fiecare dată, la lăsarea serii, se întoarce la haita sa.

Într-una din zilele friguroase de iarnă, pe înserat, NuUrlă alerga prin pădure pentru a-i găsi pe mama sa, pe tatăl său şi pe unchiul său, dar nu reuşi să adulmece mirosul lor. A alergat şi iar a alergat, dar tot nu i-a găsit. Afară se întuneca tot mai tare şi era din ce în ce mai frig iar NuUrlă era din ce în ce mai înspăimântat. Niciodată nu a petrecut singur noaptea şi nu avea ce să mănânce şi unde să se încălzească. îşi dorea tare mult să îşi găsească haita, dar nu ştia ce ar trebui să facă pentru aceasta. Şi-a amintit de povestea unchiului CelIsteţ în care mama sa a avut probleme în apa învolburată şi şi-a dat seama că ar trebui să facă zgomot pentru a fi auzit de către ceilalţi. S-a agitat într-una, dar degeaba. S-a speriat foarte tare şi se simţea singur. La un moment dat i s-a părut că a auzit un lup în depărtare urlând, s-a agitat în continuare, dar tot nimic.

În final, NuUrlă a decis că ar trebui să facă zgomot cât de mult poate pentru a fi auzit de familia sa, astfel a deschis gura şi a dat drumul unui urlet puternic. I-a plăcut ce a auzit, a văzut că a fost atât de puternic cât a dorit să fie, apoi a scos un alt urlet. Chiar în acel moment, din celălalt capăt al pădurii a auzit un urlet drept răspuns. A continuat tot aşa, foarte încântat, de câteva ori, şi de fiecare dată a primit alte urlete răspuns, din ce în ce mai aproape. într-un final, orientându-se după urlete, a reuşit să îşi găsească familia. Mama, tatăl şi unchiul au fost şi ei foarte bucuroşi să îl găsească, pentru că şi ei erau înspăimântaţi că I-au pierdut pe micul lup. NuUrlă a fost atât de fericit să îi vadă, încât noaptea, de câte ori se trezea, scotea un urlet mic de fericire.

În ziua următoare, unchiul CelIsteţ I-a spus lui NuUrlă că nu se va mai numi astfel. S-a descurcat atât de bine când a reuşit să dea haitei de ştire că avea nevoie de ajutor, încât a primit un nou nume - CelCeUrlăCuPutere.

Scopul metaforei terapeutice asociată unui comportament este ilustrarea unei schimbări comportamentale dezirabile. *Lankton* şi *Lankton (1989* apud *Muro* şi *Kottman, 1995)* au conturat următorii paşi pentru schiţarea metaforei terapeutice desemnată să schimbe comportamente:

- Selectarea şi descrierea personajului principal al poveştii;
- Selectarea şi descrierea celorlalte personaje şi locuri din poveste;
- Explicarea conflictului metaforic şi descrierea scopului comportamentului/comportamentelor personaj ului principal. Aceste scopuri e nevoie să fie paralele cu comportamentul pe care dorim să îl dezvoltăm copilului;
- Descrierea modalităţii în care personajul principal răspunde dilemei metaforice. E nevoie să ne focalizăm pe încercarea personajului de a depăşi problema şi acţiunile pe care le întreprinde pentru a reuşi acest lucru;
- Ar putea fi detaliate unele dialoguri interioare şi comportamente neobservabile ale personajului principal pe parcursul confruntării cu problema. Va ajuta copilul să se identifice mai uşor cu personajul şi să înţeleagă modificările comportamentale dacă descriem gândurile, emoţiile şi procesul luării deciziilor;
- Dacă este posibil, e indicată introducerea repetitivă a comportamentelor dezirabile pe parcursul poveştii. O metodă eficientă pentru a realiza acest lucru este observarea de către personajul principal a altor personaje ce manifestă aceste comportamente dezirabile sau alte personaje pot observa personajul principal manifestând comportamentul - ţintă, sau se poate utiliza reamintirea unor momente de către personajul principal când realiza astfel de comportamente;
- După ce personajul principal a utilizat cu succes comportamentul - ţintă în rezolvarea conflictului, acesta poate fi antrenat în activităţi recompensatorii prin care să celebreze învăţarea noilor comportamente şi depăşirea obstacolelor.

Următoarea metaforă a fost creată pentru a ajuta o elevă din clasa a IV-a ce întâmpină dificultăţi în a-şi face prieteni noi pentru că are slabe deprinderi sociale *(Muro* şi *Kottman, 1995).*

Aş vrea să îţi spun o poveste despre o fetiţă iepuraş pe nume Ţupa-Ţupa. Ţupa-Ţupa dorea să fie prietenă

cu celelalte animale din pădure, dar nu era sigură ce trebuie să facă pentru a se împrieteni cu ele. Când Ţupa-Ţupa vedea un alt animal, de exemplu Cafenia, căprioara sau bursucul Aiurici, sărea şi se ascundea după un copac de unde spunea "bună! Acest salut sperja animalele şi fugeau de câte ori o vedeau pe Ţupa-Ţupa venind. Ţupa-Ţupa era foarte tristă şi se întreba de ce alte animale nu doreau să îi fie prietene. Atunci a hotărît că va învăţa să îşi facă prieteni altfel. Şi cum stătea aşa şi se gândea, broscuţa Oac-Oac sări şi se opri chiar în faţa ei. A zâmbit (ştii că broscuţele au gură MARE, deci a fost un zâmbet larg) şi a spus "îmi pare bine să te văd". Ţupa-Ţupa i-a zâmbit la rândul ei şi au discutat puţin despre vremea de afară şi despre iazul cel nou al broscuţei Oac-Oac. După ce Oac-Oac a plecat, Ţupa-Ţupa a început din nou să se gândească cum să îşi facă noi prieteni. Chiar atunci, castorul Ronţăilă trecea pe acolo şi i-a cerut ajutorul lui Ţupa-Ţupa să tragă o creangă pe care tocmai a doborît-o, până la râu. Ţupa-Ţupa a spus "sigur! " şi au tras împreună creanga până la digul lui Ronţăilă. După ce Ronţăilă i-a mulţumit pentru ajutor, Ţupa- Ţupa s-a întors în căsuţa sa să se gândească la ziua de azi.

In ziua următoare, Ţupa-Ţupa sări până la bursucul Aiurici. I-a zâmbit larg şi a spus: "mă bucur să te vad! " Aiurici a privit-o puţin surprins, dar i-a zâmbit şi el şi a întrebat-o pe Ţupa-Ţupa ce mai face şi au avut o discuţie plăcută despre cum a trecut vara. După-amiaza, Ţupa-Ţupa sări până la căprioara Cafenia şi a întrebat-o dacă vrea să o ajute să găsească împreună câteva frunze fragede pentru cină. Cafenia ştia exact unde se află tufe cu frunze fragede şi au mers împreună să le găsească. Au luat apoi cina împreună iar înainte de sfârşitul zilei Ţupa-Ţupa şi-a dat seama că azi nu s- a simţit nici tristă, nici singură şi nici nu a fost supărată pe cineva (Muro şi Kottman, 1995).

Într-un alt context, Lankton atrage atenţia, atunci când dorim să construim o metaforă, asupra importanţei captării atenţiei copilului prin caracteristicile scenariului şi să se axeze pe experienţe necesare, utile terapiei. Câteva cerinţe important a fi respectate conturează autorul, după cum urmează:

- Defineşte scopul înaintea construirii metaforei şi găseşte un context metaforic pentru acest scop, răspunzând la întrebarea „Cu ce poate fi asemănat/comparat acest scop? "
- Creează o imagine de referinţă ce conţine contextul pentru rememorarea experienţelor prin care să putem atinge scopul;
- Oferă o încheiere poveştii;
- Verifică dacă scopul poate fi atins prin detalierea ideii centrale, a imaginilor sau simbolurilor din povestea pe care vrei să o prezinţi;
- Adaugă elementele necesare sau elimină-le pe cele inutile, pentru a menţine interesul;
- Observă şi include răspunsuri ideomotorii pe parcursul povestirii (www. lankton. com).
- Pentru a face povestea cât mai atractivă, Lankton (www. lankton. com) recomandă următoarele „ingrediente": **mister,** pentru a menţine interesul, **suspans,** pentru a păstra emoţia, **surpriză,** pentru a capta atenţia şi nu în ultimul rând, **umorul.** Pentru a face mai bine distincţia şi a le utiliza adecvat, este propusă schema:

	Ascultătorul	**Protagonistul**
suspans	cunoaşte informaţia	nu cunoaşte informaţia
mister	nu cunoaşte informaţia	cunoaşte informaţia
surpriză	nu cunoaşte informaţia	nu cunoaşte informaţia

1. Povestirea reciprocă - este o altă metodă prin care putem utiliza metafora în consilierea copiilor. Această metodă a fost propusă de *Richard Gardner* în 1986. în povestirea reciprocă, consilierul cere copilului să spună o poveste care să aibă un început, o parte de mijloc şi un sfârşit. Consilierul repovesteşte, cu un sfârşit mai adecvat, mai adaptativ. Deoarece această metodă presupune abilităţi lingvistice se poate aplica doar copiilor de vârstă şcolară. Copiii mai mici nu înţeleg alcătuirea unei poveşti după o structură.

Dreikurs şi *Soltz (1964)* au identificat patru scopuri greşite pentru comportamentul copiilor: dorinţa de a fi în centrul atenţiei, dorinţa de putere, răzbunarea şi credinţa că sunt incapabili de a face ceva util (apud *Kottman* şi *Stiles, 1990).* Pentru fiecare din aceste probleme comportamentale, *Kottman* şi *Stiles* prezintă un model de intervenţie cu ajutorul tehnicii povestirii reciproce. De exemplu, atunci când copilul are credinţa inutilităţii şi incapacităţii sale, tinde să se comporte inconsecvent, deseori este retras, încearcă să ascundă descurajarea pe care o simte în faţa problemelor, a sarcinilor, într-o şedinţă de consiliere, astfel de copii vor demonstra lipsa responsabilităţii, cerând mereu consilierului să facă lucruri pentru el, pe care de altfel ar fi capabil să le facă. în cazuri extreme, copilul poate părea complet neputincios, lipsit de voinţă, nu va interacţiona deloc cu consilierul - stau doar aşezaţi într-un loc, fără cea mai mică expresie, nu fac efortul de a interacţiona.

Consilierul se poate simţi neajutorat în astfel de situaţii, descurajat. Descrierea comportamentului, a scopului acestuia, trebuie făcută cu foarte multă atenţie, ca de exemplu: „se poate să îţi fie teamă să încerci să faci asta pentru că tu crezi că nu poţi să o faci? ”

În exemplul următor, povestirea reciprocă este utilizată în consilierea unui copil ce se simte incapabil, inutil. Când i se cere să spună o poveste utilizând oricare din jucăriile din încăpere, copilul stă doar în mijlocul încăperii, privind în jos. Consilierul se îndreaptă înspre dulapul cu jucării şi ia două păpuşi. îi dă una copilului, dar acesta o lasă să cadă pe podea şi continuă să privească în jos. Consilierul sugerează că ar putea spune o poveste împreună şi îi oferă păpuşa din nou copilului. Consilierul spune următoarea poveste: *într-o zi, mama Ursoaică a hotărît să îl înveţe pe puiul de urs să mormăie. I-a spus că este suficient de mare şi poate să mormăie singur, să nu mai aştepte ajutorul mamei sale. Ursuleţul credea că nu va fi niciodată în stare să mormăie ca şi mama sa, nici nu dorea să încerce. Dorea ca mama să mormăie în continuare pentru el pentru a se simţi în siguranţă. Stătea acolo şi privea înspre pământ, simţindu-se foarte trist şi speriat. Mama a încercat iar şi iar să îl facă pe puiul de urs să mormăie, dar el nu dorea nici măcar să încerce. Chiar atunci o albină s-a aşezat pe nasul său şi puiul a mormăit! Mama sa a spus: ai mormăit tu singur! Cred că te simţi nemaipomenit când vezi că poţi face singur acest lucru! Micul urs a zâmbit şi s-a simţit foarte mândru. A mormăit din nou la mama sa şi a zâmbit iar.*

Această tehnică este şi plăcută şi eficientă în consilierea copiilor. Aceştia devin implicaţi în crearea personajelor, a acţiunii, indicând similitudini cu propria experienţă *(Kottman* şi *Stiles, 1990).*

Gardner recomandă pentru aplicarea acestei tehnici:

- Aranjează cadrul. Copilul poate fi invitatul unui post tv sau radio pentru a spune o poveste sau poate alege o păpuşă sau un set de animale care să îl ajute în povestire;
- Stabileşte reguli pentru povestire: povestea trebuie creată (nu inspirată din alte surse) şi trebuie să aibă un început, o parte de mijloc şi un final;
- Ascultă povestea “metaforic”. Povestea poate ilustra dinamica intrapersonală a copilului, aspecte variate din viaţa copilului sau relaţii cu alţii semnificativi. Utilizează o orientare teoretică pentru a înţelege şi a accentua sensul poveştii şi pentru a stabili planul repovestirii. Ţine cont de personajul ce întruchipează copilul şi alţii semnificativi, care este atmosfera afectivă în general în poveste şi cum se răsfrânge aceasta asupra percepţiei copilului cu privire la sine, la alţii şi la lume, care sunt temele şi patternurile de interacţiune în poveste, modalităţile obişnuite de comportament, care este metoda principală de rezolvare a conflictului sau strategia de rezolvare de probleme şi dacă sunt reprezentative pentru copil, care ar fi o modalitate mai potrivită de rezolvare a conflictului în poveste şi cum poate fi aceasta prezentată adecvat pe parcursul repovestirii;
- Repovesteşte, utilizând aceleaşi personaje, cadre şi acelaşi început ca şi cele din povestea copilului. Vei schimba partea de mijloc şi sfârşitul poveştii. Povestea modificată poate arăta a) o rezolvare mai potrivită a conflictului, b) modalităţi diferite de percepţie a sinelui, a lumii şi a altora, c) moduri diferite de construire a unor relaţii şi comunicare cu ceilalţi, d) interpretări diferite ale problemelor personale ale copilului ce pot interfera cu abilitatea sa de a funcţiona;
- Creează o morală sau o lecţie de învăţat pentru repovestire sau cere copilului să creeze una.

Consilierul poate adapta metoda în funcţie de stilul propriu, de specificul copilului. Interpretarea lui *Gardner* era una psihanalitică, însă sunt considerate la fel de valide şi alte interpretări, specifice altor orientări teoretice *(Muro* şi *Kottman, 1995).*

Povestirea reciprocă este o tehnică valoroasă în mod special când este utilizată în consilierea copiilor în vârstă de cel puţin 5 ani şi suficient de deschişi din punct de vedere al comunicării verbale (să se simtă confortabil în timpul comunicării cu adultul). De o importanţă crucială pentru obţinerea eficienţei este relaţia dintre copil şi consilier, ce trebuie să fie de încredere şi de tip democratic, fundamentală în terapia şi consilierea de tip adlerian *(Kottman* şi *Stiles, 1990).*

Copiii nu sunt întotdeauna capabili să comunice direct, verbal, istorii personale şi situaţii prezente. O modalitate de a ajuta copilul să vorbească despre el însuşi este să îi comutăm atenţia de la realitatea sa, aşa cum o interpretează el, către lumea fanteziei, a creativităţii şi a imaginarului. în acest sens, jocul scrierii povestirii reciproce poate fi util. Acest procedeu exploratoriu şi imaginativ oferă consilierului un plus de informaţii cu privire la preocupările, la grijile copilului, îl ajută să conceptualizeze mai bine felul în care copilul se vede pe sine şi locul său în mediul din care provine, în relaţie cu alţii semnificativi.

Consilierul introduce metoda spunându-i copilului că vor juca un joc împreună. Consilierul începe, *^4 fost o dată ca niciodată... ”* şi îi cere copilului să completeze fraza. Povestea continuă cu aceste schimbări reciproce până când copilul termină povestea. Cu excepţia expresiei de început, consilierul nu pune nicio restricţie asupra formulărilor copilului. Pornind de la limitele (tulburări de învăţare, de exemplu) sau preferinţele copilului,

consilierul poate să scrie el însuşi înşiruirile sau poate lăsa copilul să scrie singur răspunsurile.

Exemplul utilizării metodei cu un copil, Ricky, de 14 ani, cu probleme de agresivitate grave la şcoală *(Scorzelli* şi *Gold, 1999):*

Consilierul: A fost o dată
Ricky: un bărbat pe nume Kalvin Bradley
C: Kalvin avea 13 ani
R: şi îi plăceau fetele
C: dar într-o zi, o fată nu a vrut să iasă cu el R: iar el a omorît-o
C: după ce a comis crima, a fost speriat şi s-a simţit R: prost
C: prost este un cuvânt pe care Kalvin şi-l aminteşte R: din copilărie
C: când era copil, alţi copii râdeau de Kalvin şi îi spuneau R: prost
C: prost pentru că nu îi plăcea la şcoală R: deci, s-a dus la poliţie şi a fost condamnat la închisoare pe viaţă
C: şi când se gândea că viaţa sa s-a sfârşit, a aflat că fata trăia şi doar s-a prefăcut moartă
R: deci judecătorul I-a eliberat pe Kalvin iar el a fost fericit şi nu a mai omorît pe nimeni niciodată
C: acest lucru înseamnă că el se poate schimba şi acum se simte
R: bine
C: bine cu el însuşi şi a fost
R: omorît trei zile mai târziu fiind împuşcat pe stradă
C: deci, povestea se încheie şi Kalvin a fost omorît pentru că
R: a încercat să omoare fata. Sfârşit.

Din aceste răspunsuri alternative, consilierul poate obţine o serie de informaţii (n. a. pe care însă nu le vom detalia aici). De menţionat că s-a recurs la această metodă cu acest băiat pentru că era foarte dificil de comunicat cu el în alte condiţii. Pentru consilier este necesar să rămână obiectiv şi centrat pe nevoile copilului. Este o metodă foarte interactivă, consilierul trebuie să fie conştient de „background-ul" copilului şi să se gândească cu atenţie la interpretări, oferindu-i copilului un mediu fără condiţionări şi fără prejudecăţi *(Scorzelli* şi *Gold, 1999).*

O formă inovativă a povestirii reciproce utilizând desenul a fost propusă de *Winnicott (1971)* şi presupune un fel de joc de însemnări, scrieri. *Winnicott* afirma că acest joc este o modalitate simplă de a intra în contact cu copilul şi indică începerea jocului cu indicaţia terapeutului: „am închis ochii şi fac acest semn pe hârtie, iar tu îl transformi în ceva, apoi e rândul tău să faci acelaşi lucru iar eu îl voi transforma în ceva... ". Cu alte cuvinte, jocul constă într-o serie de desene făcute de consilier şi de copil împreună. Desenele completate îi pot oferi consilierului subiecte de discuţie sau o privire către emoţiile, sentimentele copilului (apud *Scorzelli* şi *Gold, 1999).*

Dat fiind numărul tot mai crescut al problemelor emoţionale în rândul copiilor (mergând în unele cazuri până la depresie sau tentative de suicid), este necesară abilitarea psihologilor şcolari pentru utilizarea unor astfel de tehnici. Povestirea reciprocă, în contextul terapiei prin joc, este o metodă de a lucra cu astfel de copii, ce experimentează probleme emoţionale atât de grave *(Stiles* şi *Kottman, 1990).*

PARTEA a II- a

COPILĂRIA ÎNTRE BASM ŞI REALITATE

Relaţii sociale

Termenul de fobie socială a fost introdus în nomenclatura de diagnostic americană în 1980, până atunci vorbindu-se de copii timizi, retraşi, neglijaţi sau respinşi de covârstnici. Situaţiile sociale anxiogene pentru copii sunt reprezentate de: a citi cu voce tare, a ţine un discurs, situaţii informale de interacţiune cu covârsticii, a da un test, a avea reprezentaţii sportive, muzicale sau coregrafice cu public, a primi rezultatele la un test. Distincţia dintre copiii cu fobie socială şi cei din populaţia generală se face pe baza următorilor indicatori:

- frecvenţa situaţiilor anxiogene întâlnite;
- severitatea distresului trăit;
- răspunsul la apariţia acestor evenimente;
- frecvenţa comportamentelor de coping adaptativ sau dezadaptativ;

Fobia socială presupune frica sau senzaţia de lipsă de confort în situaţiile sociale, disconfort în raport cu covârstnicii nefamiliari şi nu doar faţă de adulţii necunoscuţi sau în situaţiile în care pot fi evaluaţi (prestaţii sportive, artistice). Disconfortul este asociat cu o atenţie sau încordare sporită şi cu frica de a nu face ceva jenant în clasă, la masă, în timpul activităţilor extra-curriculare.

Din perspectiva epidemiologiei, studiile de anvergură indică procente cuprinse între 6-20% *(Costello* şi *colab. 2004,* apud *Connoly* şi *colab. 2007).* Vârsta medie de instalare este de aproximativ 10 ani. Cu cât este mai severă şi cu cât afectează mai mult funcţionarea, cu atât pare să fie şi mai persistentă. Uneori, dacă se remite, mai târziu indivizii pot dezvolta alte tulburări anxioase, depresie sau abuz de substanţă.

Ca şi răspuns la situaţiile anxiogene putem vorbi de răspunsuri pozitive, negative sau neutre. Răspunsurile pozitive implică o pregătire mai temeinică înainte de confruntarea cu evenimentul anxiogen sau folosirea unor declaraţii de coping intern de tipul: „Nu te speria, te vei descurca, nu e mare lucru! ”, „Nu te îngrijora, totul va fi bine! ”. Răspunsurile negative vizează apariţia durerilor de cap, de stomac, plânsul, refuzul de a face ceea ce i se cere, a cere altcuiva să facă lucrurile în locul lui, ascunsul, feritul privirii. Răspunsul neutru presupune a executa acţiunea care i se cere.

Simptomele fizice în cazul fobiei sociale includ: palpitaţii, tremur, îmbujorări, frisoane, transpiraţii, ameţeli, greaţă, furnicături, dureri în piept, senzaţii de derealizare, slăbiciune, dureri de cap, senzaţii de pierdere a controlului, dificultăţi respiratorii, sufocare.

La nivel cognitiv se evidenţiază un stil caracterizat de prezenţa gândurilor negative cu privire la performanţele personale în situaţii sociale, acompaniate de proiectarea unor evaluări negative din partea celorlalţi. Apar gânduri specifice de tipul: „E groaznic dacă greşesc! ”, „toată lumea va râde de mine”, „vor spune că sunt un ratat! ”.

La nivel afectiv, copiii cu fobie socială tind să fie mai depresivi, să se teamă mai mult de eşec şi au mai puţină încredere în abilităţile lor cognitive. La nivel social sunt mai retraşi, e mai puţin probabil să îi abordeze pe ceilalţi, au un stil mai rigid, fiindu-le mai greu să se adapteze la schimbările din mediu.

Tratamentul cognitiv-comportamental pentru fobiile sociale foloseşte trainingul deprinderilor sociale, creşterea numărului de oportunităţi de interacţiune socială (adesea copiii cu fobie socială au prieteni puţini, participă rar la activităţi şi folosesc strategii de coping evitative). De aceea, pentru ei se recomandă terapia de grup, care le oferă posibilitatea să experimenteze noi modalităţi de interacţiune într-un mediu controlat, alături de alte persoane aflate în situaţii similare.

Relaţii în cadrul familiei

Definiţiile clasice ale familiei se referă la aceasta ca fiind un grup social relativ stabil, format din indivizi legaţi între ei prin origine, căsătorie sau adopţie, formă socială de bază, întemeiată prin căsătorie de soţ, soţie şi descendenţii acestora. Familia reprezintă un sistem complex, în cadrul căruia membrii interacţionează unii cu alţii în cadrul unui statut, ale unor poziţii şi roluri desemnate sau asumate (de casnică, furnizor, îngrijitor al copiilor, socializator al acestora, rudenie, terapeut, responsabil cu activităţile recreative).

Pentru a face introducerea în tema noastră de interes, vom renunţa la definiţiile clasice şi vom opta pentru definiţia modernă a lui *Carr (1999),* potrivit căruia, câtă vreme pentru societatea contemporană părintele singur,

divorţul, separarea şi recăsătorirea sunt evenimente obişnuite, cea mai potrivită descriere a familiei este cea de „reţea de oameni din apropierea câmpului psihosocial al copilului". în cadrul acestor sisteme sociale unice şi complexe se dezvoltă o serie de interacţiuni, dificile şi uneori problematice, cum ar fi conflictele atât la nivelul cuplului marital cât şi între fraţi.

Divorţul

Timms (2003) susţine faptul că divorţul este experimentat de copil ca fiind o criză care îl pune cel mai adesea în faţa unor dificultăţi sociale, emoţionale, psihologice, educaţionale dar şi financiare. Divorţul presupune evident o perioadă de tranziţie care determină părinţii şi copiii să experimenteze schimbări majore în viaţa lor: schimbarea locuinţei, dificultăţi economice, singurătatea ce rezidă în schimbările din reţeaua socială, cerinţe ale rolului care presupun mai puţin timp liber, părintele rămas singur trebuind să muncească pentru a se întreţine dar şi să aibă grijă de copil. Apar acum schimbări bruşte de dispoziţie, crize de identitate, probleme fizice şi psihice. Divorţul poate afecta capacitatea părinţilor de a coopera în scopul satisfacerii nevoilor copiilor: de siguranţă, afecţiune, control, educaţie, relaţii cu fiecare părinte.

Nu de puţine ori, după divorţ se dezvoltă la părintele în custodia căruia rămâne copilul, dar şi la celălalt:

- stilul parental autoritar - punitiv
- stilul laissez- faire sau stilul parental neglijent sau haotic, ce oscilează între cele două extreme.

Din păcate, cooperarea între părinţii divorţaţi este o raritate, deşi ar fi nevoie de un set de reguli şi rutine de respectat în ambele case. Cel mai adesea părinţii dezvoltă seturi de reguli distincte; dacă nu există discrepanţe majore şi părinţii nu sabotează practicile parentale ale celuilalt, nu apar probleme majore de adaptare, la copii. Stilul parental conflictual, în situaţia în care membrii fostului cuplu nu comunică direct unul cu altul, mesajele fiind transmise prin intermediul copilului, constituie un factor de stres în plus. Adesea, copilul poate refuza să-şi viziteze părintele nerezident, mai ales dacă îl acuză de ruptura familiei, luând parte indirect la conflictul dintre părinţi şi simţind că este obligat să ia partea părintelui cu care rămâne, fiind acuzat că mintea i-a fost „otrăvită" („sindromul alienării de părinte", *Hobbs, 2002,* apud *Timms, 2003).* Copilul poate pierde contactul implicit cu persoanele semnificative din familia extinsă a părintelui nerezident, fiind adesea obiectul unor aranjamente de întâlniri complicate şi confuze, care nu ţin seama de dorinţele şi priorităţile sale.

Wood şi colab. (2003) atrag atenţia asupra faptului că părinţii divorţaţi prezintă un risc mai ridicat de a manifesta simptome depresive în raport cu cei căsătoriţi, aceste simptome depresive reprezentând un factor de risc pentru apariţia unor probleme în adaptarea copilului, ei fiind predispuşi adesea să preia starea emoţională parentală (tristeţe, iritabilitate). Pentru că cel mai adesea, copiii sunt încredinţaţi mamelor, majoritatea cercetărilor fac trimiteri la acestea. Astfel de mame tind să se retragă, să nu interacţioneze cu copiii, să fie mai preocupate de propria persoană şi mai puţin motivate pentru interacţiuni sociale. Din perspectiva copilului, a avea o mamă tristă, retrasă, centrată pe propria persoană poate conduce la apariţia unor sentimente de izolare, respingere, situaţie în care copilul poate recurge la comportamente problemă pentru a câştiga atenţia negativă a mamei.

Cu privire la efectele divorţului asupra copilului, acestea se împart în efecte pe termen scurt, mediu şi lung.

Efecte pe termen scurt (2 ani de la divorţ) - la băieţi tulburări de comportamente, externalizare a afectelor, la fete probleme emoţionale, internalizarea reacţiilor, la ambele sexe probleme educaţionale, dificultăţi relaţionale, în familie, la şcoală sau în grupul de prieteni.

Efecte pe termen mediu (3-10 ani) - comparativ cu media, aceşti copii prezintă tulburări comportamentale, emoţionale, probleme în performanţa academică, stimă de sine scăzută, dificultăţi în relaţiile cu părinţii. Procentual, 20-25% din copiii cu părinţi divorţaţi prezintă probleme psihologice serioase, pe termen lung, dar şi între 4 - 23% din copiii crescuţi de ambii părinţi.

Efecte pe termen lung - în acest sens se pare că o proporţie mică de indivizi au dificultăţi în a-şi crea şi menţine relaţii maritale stabile, atingând nivele mai scăzute de dezvoltare din punct de vedere socio-economic. Unii manifestă de asemenea dificultăţi de adaptare din punct de vedere psihologic.

Jorm şi colab. (2003) susţin faptul că afecţiunea oferită concomitent de ambii părinţi are un efect protectiv semnificativ asupra sănătăţii mentale a copilului. Ca şi excepţie, ei exemplifică situaţia copilului care rămâne în grija tatălui şi nu are contacte cu mama, sănătatea mentală a acestuia fiind afectată, cu toate că tatăl oferă un nivel ridicat de afecţiune.

Page (2003) afirmă că instabilitatea familială şi dezacordul continuat în perioada post- divorţ îi determină pe copii să aibă sentimente confuze şi conflictuale faţă de părinţi. Tot el descoperă faptul că fetele care rămân post - divorţ cu mama au un ataşament sigur în raport cu ea şi le lipseşte mai puţin tatăl, sunt evaluate ca având un nivel mai ridicat de competenţă socială în raport cu cele care, rămânând cu mama, au un ataşament nesigur şi le lipseşte mai tare tatăl. Cele din a doua categorie sunt mai anxioase cu privire la disponibilitatea ambilor părinţi

pentru că relaţiile dintre părinţi post - divorţ tind să fie marcant discordante şi instabile.

Guttman şi *Rosenberg (2003)* susţin că percepţia copilului cu privire la gradul de apropiere dintre el şi tatăl nerezident în perioada post - divorţ explică o bună parte din varianţa în funcţionarea emoţională, socială şi academică a copilului.

Troxel şi *Matthews (2004)* propun chiar un model în cadrul căruia stabilesc o legătură între apariţia mai frecventă a problemelor de sănătate la copii şi dezacordul sau rupturile familiale. Conform lor, copiii care cresc în familii înalt conflictuale sau divorţate au un risc mai ridicat de a dezvolta probleme mentale şi fizice datorită eşecului de a-şi construi deprinderi sociale şi de reglare emoţională şi comportamentală adecvate. Ei tind să fie mai agresivi, mai ostili, anxioşi, depresivi, lipsiţi de încredere în ceilalţi.

Adesea se remarcă la copiii cu părinţi divorţaţi o pseudo-maturitate, în care precocitatea comportamentală şi emoţională maschează adânci sentimente de vulnerabilitate. Intimitatea şi puterea sunt cele două dimensiuni de bază ale relaţiilor din familie şi la nivelul lor se înregistrează adesea schimbări în perioada post-divorţ. Copilul tinde să fie nevoit să ofere de multe ori părintelui cu care rămâne suport emoţional, afecţiune, empatie iar acesta îi împărtăşeşte adesea copilului problemele, dilemele şi secretele sale, tratându-l ca pe un adult.

Jacovitz şi *Bush (1996,* apud *Guttman* şi *Rosemberg, 2003)* susţin că atunci când alianţele parentale se destramă, părinţii par a fi mai puţin capabili să distingă între nevoile emoţionale proprii şi cele ale copiilor lor, copiilor revenindu-le adesea obligaţia de a-şi asuma roluri nepotrivite sau de a recurge la tentative de a îndeplini funcţiile parentale sau de partener.

Watson şi *Greeff (2004)* realizează o analiză interesantă cu privire la ajustarea copilului la divorţ, din perspectiva teoriei schemei şi a teoriei învăţării. Teoria schemei (*Janoff-Bulman, 1992,* apud *Watson* şi *Greeff, 2004)* postulează faptul că, credinţele pe care o persoană le are cu privire la o altă persoană, lucruri sau evenimente sunt structurate astfel încât rezistă la schimbare, noile informaţii fiind asimilate astfel încât să confirme schema preexistentă; astfel, dacă un copil îşi percepe părinţii ca fiind oameni buni, va privi şi decizia pe care aceştia o iau cu privire la a se despărţi ca fiind o soluţie bună pentru situaţia dată şi în consecinţă vor trăi mai puţin distres emoţional post-divorţ. Teoria învăţării sociale susţine faptul că un comportament este învăţat prin modelare sau imitare. în acest context, *Lengua* şi *colab. (1995,* apud *Watson* şi *Greeff, 2004)* descoperă faptul că un copil ai cărui părinţi s-au ajustat bine la viaţa post- divorţ se va ajusta şi el la fel de bine, în comparaţie cu copiii ai căror părinţi experienţiază dificultăţi în acest sens. *Watson* şi *Greef (2004)* verificând descoperirile anterior prezentate, concluzionează că ajustarea mamei post- divorţ reprezintă un important factor de predicţie pentru ajustarea copilului la aceeaşi perioadă.

În ceea ce priveşte factorii care afectează adaptarea copilului, vorbim de trei categorii de factori cu efecte cumulative: factori predispozanţi, de menţinere şi protectivi, toate categoriile divizându-se în factori personali şi contextuali *(Carr, 1999).*

l. a. Factori de menţinere personali - un set rigid de credinţe cu privire la separare parentală: convingeri conform cărora el însuşi (copilul) a cauzat separarea sau ar avea puterea de a influenţa împăcarea părinţilor, sau credinţa conform căreia abandonul părinţilor sau respingerea de către covârstnici este inevitabilă. Altele: credinţe cu privire la un nivel redus de autoeficacitate, stil atribuţional disfuncţional, strategii nepotrivite de coping, stiluri defensive imature.

l. b. Factori de menţinere contextuali - legaţi de contextul social al copilului; este critică acum perioada primilor doi ani după divorţ, mai ales dacă nu prea există cooperare între părinţi şi dacă conflictul parental are loc cu privire şi folosindu-se de copii. Alţi factori: folosirea unor stiluri parentale deficitare, lipsa de consistenţă în cadrul regulilor parentale şi rutine între casele părinţilor, lipsa de claritate cu privire la noile reguli ale familiei, comunicarea familială plină de confuzie.

Factori protectivi

l. a. Factori protectivi personali - sexul feminin, nivel ridicat de inteligenţă, tip temperamental echilibrat, momentul divorţului copilăria târzie sau adolescenţă, stimă de sine ridicată, stil atribuţional optimist, locus al controlului intern, nivel crescut de autoeficacitate, strategii de coping funcţionale şi mecanisme defensive mature.

l. b. Factori protectivi contextuali - progrese se înregistrează după doi, trei ani de la divorţ, conflict parental minim, neimplicarea copilului în conflict şi un stil parental autoritar. Părinţii cu resurse psihologice bune, cu nivel ridicat de satisfacţie cu privire la relaţiile nou formate, care se înţeleg între ei cu privire la educaţia copilului, au suport social şi le lipsesc dificultăţile financiare.

Transformarea familiei de-a lungul separării şi divorţului, iar apoi recăsătoria pot fi conceptualizate ca un proces ce implică o serie de faze *(Carter* şi *McGoldrick, 1989,* apud *Carr, 1999):*

1. Decizia de a divorţa

2. Planificarea separării
3. Separarea
4. Perioada post-divorţ
5. Intrarea într-o nouă relaţie
6. Planificarea unei noi căsătorii
7. Stabilirea unei noi familii.

Separarea parentală şi divorţul implică o pierdere. Un set de relaţii şi un patern de organizare familială este pierdut şi înlocuit cu altul. Reacţiile pot implica:

- şoc la durerea veştii separării;
- negarea sau refuzul de a crede;
- negocierea unor schimbări pentru ca familia să se reunească;
- furia faţă de alţii care sunt consideraţi responsabili că au cauzat separarea;
- vina că ar fi cauzat ei înşişi separarea;
- tânjitul după şi căutarea persoanei care a plecat;
- depresia şi tristeţea în legătură cu pierderea;
- anxietatea în legătură cu a nu fi abandonat de ceilalţi membri ai familiei;
- teama cu privire la modul în care vor reacţiona ceilalţi la vestea separării (covârstnicii şi familia extinsă);
- disperare şi lipsă de speranţă cu privire la a mai putea avea familia dinainte;
- uşurare cu privire la faptul că separarea a pus capăt unui conflict constant;
- acceptarea faptului că despărţirea s-a produs.

Karpf şi *Shatz (2003)* sintetizează drepturile copiilor în urma divorţului părinţilor. Astfel, conform acestora fiecare copil are dreptul:

1. să înţeleagă faptul că decizia de a divorţa este una a adulţilor, nefiind nici alegerea nici vina sa;
2. să nu fie obligat să se comporte ca un mesager, spion, ţap ispăşitor sau mediator şi să nu fie interogat cu privire la viaţa personală a celuilalt părinte;
3. să îşi menţină relaţii independente cu fiecare părinte, respectând diferenţele în stilurile parentale sau personale din fiecare casă;
4. să fie liber să nu asiste la certurile dintre părinţi sau să fie obligat să ia partea unuia dintre aceştia;
5. să aibă acces regulat la a petrece timp consistent cu celălalt părinte;
6. să nu audă comentarii răutăcioase făcute de un părinte la adresa celuilalt;
7. să menţină relaţii de afecţiune cu membrii familiei extinse, materne şi paterne.

<u>Rivalitate între fraţi</u>

Adesea relaţiile dintre fraţi au fost descrise ca fiind foarte intense emoţional, de tipul „iubire-ură", brăzdate cu multiple conflicte. Natura şi nivelul interacţiunilor negative în relaţiile dintre fraţi diferă de cele din simplele relaţii de prietenie pentru că ultimele sunt relaţii voluntare care implică mai multă investiţie pentru a păstra armonia *(Updegraff* şi *colab. 2001,* apud *Weiner, 2003).* Fraţii au, în cadrul dezvoltării sociale, atât o influenţă directă, în cursul interacţiunilor zilnice, cât şi una indirectă, prin intermediul relaţiilor stabilite în cadrul sistemelor de familie.

Rivalitatea presupune gelozie, competiţie, ceartă, luptă între fraţi şi surori. Problemele apar cel mai adesea odată cu naşterea celui de-al doilea copil, în special dacă părinţii nu pregătesc copilul pentru acest eveniment. Rivalitatea între fraţi poate să se manifeste atunci când:

- copiii doresc să îşi stabilească şi să îşi impună individualitatea în interiorul familiei;
- simt că li se acordă mai puţină atenţie sau afecţiune în comparaţie cu ceilalţi fraţi sau cu alte momente din timp;
- percep că sunt nedreptăţiţi sau pedepsiţi pentru greşelile altora sau disproporţionat în raport cu ceilalţi;
- simt că relaţiile preexistente în familie sunt ameninţate de noul membru al acesteia;
- se plictisesc sau sunt frustraţi şi doresc să capteze atenţia sau să facă ceva ieşit din comun şi atunci provoacă o ceartă sau chiar o bătaie;
- nu posedă cunoştinţe sau abilităţi cu privire la captarea atenţiei într-o manieră pozitivă;
- se simt comparaţi de către părinţi sau de către alţi adulţi;
- relaţiile din familie încurajează competiţia dintre fraţi;
- părinţii nu reuşesc să trateze copiii egalitar;
- percep că nu au destul spaţiu sau timp pentru propria persoană.

Beneficiul rivalităţii dintre fraţi constă în faptul că, dacă părinţii nu intervin de fiecare dată, îşi dezvoltă deprinderile de management al conflictelor.

Indiferent de ordinea naşterii, se pare că fiecare copil are de depăşit o serie de dificultăţi, primul născut are tendinţa de a fi autoritar şi încăpăţânat, al doilea născut mereu în competiţie cu primul, mijlociul se simte adesea „invizibil" sau neimportant, mezinul, răsfăţatul familiei, ajunge să creadă că ceilalţi sunt datori să îi facă servicii şi are tendinţa de a face ceva ieşit din comun pentru a se afirma. în cazul gemenilor, aceştia pot avea dificultăţi în stabilirea identităţii, în general unul devenind mai autoritar şi preluând comanda.

Relaţii de grup

Relaţiile copiilor cu covârstnicii le furnizează acestora o serie de oportunităţi de învăţare şi dezvoltare: companie, recreaţie, dezvoltarea deprinderilor necesare în managementul competiţiei şi conflictului, participarea la rezolvarea problemelor în cadrul grupurilor, explorarea propriei persoane, formare şi dezvoltare din punct de vedere emoţional şi moral.

Atunci când vorbim de relaţiile copilului cu cei de vârsta sa, două criterii importante fac obiectul discuţiei: acceptarea de către covârstnici şi relaţiile de prietenie. Acceptarea de către covârstnici se referă, după cum ne indică şi termenii, la nivelul în care un copil este acceptat în cadrul unui grup de către cei de vârsta sa. Ea implică statut şi popularitate în cadrul unui grup mai mare, spre deosebire de prietenii care, desfaşurându-se într-un cadru mai restrâns de persoane, sunt relaţii bazate pe respect mutual, apreciere şi simpatie, afecţiune. O altă distincţie constă în posibilitatea de alegere pe care copilul o are, deoarece uneori grupurile de covârstnici sunt predeterminate (grădiniţă, şcoală, vecinătate, cunoscuţi), pe când prieteniile au la bază alegerile, evident şi ele întrucâtva influenţate de factorii mai sus enumeraţi. Dacă acceptarea de către covârstnici răspunde nevoilor copilului de apartenenţă la un grup, relaţiile de prietenie au o influenţă pozitivă asupra stimei de sine, formării imaginii de sine, dezvoltării deprinderilor sociale, asupra performanţei academice, fiind concomitent surse pentru distracţie, recreaţie şi confidenţe, suport emoţional.

După primii cinci ani de viaţă, copilul are posibilităţi din ce în ce mai dezvoltate pentru a interacţiona cu ceilalţi, îşi dezvoltă limbajul şi apare jocul prin cooperare, bazat pe empatizarea cu punctele de vedere ale celorlalţi copii. Rivalitatea competitivă (ce implică adesea agresivitatea fizică sau verbală) este o parte importantă a interacţiunii cu ceilalţi, mai ales la băieţi, ea permiţându-le să îşi stabilească poziţia în ierarhia grupului. Modul de joacă diferă şi el în funcţie de sex, jocurile fetelor fiind mai mult de tip cooperare, focalizate pe relaţii, iar ale băieţilor, competitive, centrate pe activitate. Băieţii se joacă mai mult în grupuri mai mari iar fetele în grupuri mai mici, caracterizate de intimitate emoţională şi prietenii exclusive.

Potrivit *Enciclopediei Gale (2006),* în perioada 0-3 ani, chiar înainte de a împlini un an, un copil este capabil să facă distincţia între sexul masculin şi cel feminin şi între adulţi şi copii, fiind mai interesat de ceilalţi copii. Pe la doi ani, copiii încep să prefere prieteniile cu copii de acelaşi sex. în perioada 3-6 ani, copilul este capabil să discrimineze între covârstnici pe baza reputaţiei acestora, stabilind dacă un alt copil este o companie plăcută, interesantă sau neatractivă pentru joacă. în perioada şcolară, atractivitatea fizică precum şi gradul de competenţă socială afectează marcant nivelul de acceptare socială a unui copil în relaţiile cu cei de vârsta sa.

Prietenia

Prieteniile cu covârstnicii sunt importante deoarece ele constituie o importantă sursă de suport social în contextul în care copilul învaţă despre managementul reţelelor de relaţii. Copiii care nu sunt capabili să lege şi să îşi menţină prieteniile, mai ales în pubertate şi în adolescenţă, sunt în situaţie de risc pentru dezvoltarea unor dificultăţi de ordin psihologic. Deşi relaţiile copiilor cu covârstnicii prezintă urcuşuri şi coborâşuri, pentru o parte din copii ele sunt în mod persistent problematice, fiind în mod activ respinşi de covârstnici sau ignoraţi, neglijaţi. Există o serie de factori asociaţi cu respingerea socială: comportamentul agresiv, retragerea socială, anxietatea, a fi perceput ca diferit (din punct de vedere etnic, neatractiv din punct de vedere fizic, nou-venit într-un grup preexistent, cu dizabilităţi), reputaţia. *Nangle* şi *colab. (2004)* realizează o cercetare asupra a 464 de copii din clasele primare şi gimnaziale (III - VI), pentru a investiga rolul pe care homofilia (tendinţa de a ne asocia cu persoane similare nouă) îl are în cadrul relaţiilor de grup şi de prietenie. Rezultatele obţinute de autori indică faptul că similitudinile în statutul social şi în stilul de comportament (agresiv, retras sau prosocial - prietenos, săritor, cu simţul umorului, cooperativ) constituie factori care determină acceptarea sau respingerea în cadrul grupului de covârstnici. Homofilia tinde să fie specifică fetelor, dar respingerea pe baza lipsei de similaritate operează în cadrul ambelor sexe, şi de această dată predominant în cazul băieţilor.

Acceptarea copiilor din punct de vedere social este cel mai adesea stabilită prin raportarea la gradul în care ei sunt acceptaţi în cadrul unui grup (colegi de grupă, clasă, cel mai frecvent) şi prin analizarea cantităţii şi calităţii relaţiilor de prietenie pe care copilul le are.

În toate stadiile de dezvoltare, copiii populari sunt descrişi ca fiind săritori, prietenoşi, amabili şi capabili

să respecte regulile în joc, tinzând de asemenea să fie mai inteligenţi şi mai atractivi din punct de vedere fizic în comparaţie cu media; ei interpretează acurat situaţiile sociale şi au deprinderi de relaţionare socială pentru activităţile cu covârstnicii.

Înjur de 10-15% din copii sunt respinşi de grupul de covârstnici. în copilăria mijlocie pot fi identificate două categorii de copii respinşi: agresivul şi victima. Agresivul este descris ca fiind hiperactiv, impulsiv şi incapabil să respecte regulile în joc. Agresivitatea lor este mai ales instrumentală, fiind folosită pentru atingerea unor scopuri şi mai puţin pentru stabilirea dominanţei sau a unei poziţii în ierarhie. Ei tind să fie critici în raport cu ceilalţi şi să vorbească mai mult despre propria persoană decât să îi asculte pe alţii. Pe de altă parte, victima pare a fi un copil sensibil, anxios, cu o stimă de sine scăzută, lipsit de deprinderile de a se apăra şi de a-şi stabili poziţia în cadrul grupului, fiind adesea ţinta intimidărilor.

Copiii care posedă deprinderi de relaţionare socială sunt calzi, sensibili la indiciile sociale şi au simţul umorului; cei agresivi, nepopulari sunt predispuşi să interpreteze negativ indiciile sociale ambigue.

Lipsa de popularitate este relativ stabilă de-a lungul timpului, iar acest fapt pare să se bazeze pe reputaţie. La copilul agresiv, nepopular, modelele cognitive inadecvate cu privire la relaţii, dificultăţile în interpretarea situaţiilor sociale ambigue şi lipsa de deprinderi sociale par a fi factorii ce stau la baza menţinerii în timp a lipsei de popularitate. Copilul nepopular îşi menţine probabil statutul şi prin intermediul stimei de sine scăzute, el evitând oportunităţile de interacţiune socială, lipsindu-i deprinderile prosociale. Ei ratează astfel posibilităţile de a învăţa despre cooperare, munca în echipă şi managementul reţelelor de prieteni. Lipsa de popularitate tinde să fie asociată cu riscul apariţiei problemelor academice, cu abandonul şcolar, tulburările de comportament în adolescenţă, cu infracţionalitatea şi cu problemele de sănătate mentală în perioada adultă.

Un punct important în procesul de ajutorare a acestor copii îl constituie trainingul deprinderilor sociale. *Malik* şi *Furman (1993,* apud *Carr, 1999)* prezintă principalele caracteristici ale programelor eficiente de dezvoltare a deprinderilor sociale. Acestea sunt:

1. Copilul este introdus într-un format de grup care le oferă participanţilor un laborator social preconstruit în care îşi pot exersa deprinderile sociale, primind feed-back;
2. Se focalizează pe dezvoltarea deprinderilor de ascultare, auto-dezvăluire, pe a vorbi pe rând şi a face faţă tachinărilor, şicanelor;
3. Pentru copiii nepopulari, agresivi este indicat managementul furiei. Aceştia învaţă să interpreteze situaţiile sociale ambigue în modalităţi mai puţin ameninţătoare şi să îşi stăpânească impulsurile agresive astfel încât să nu se mai ajungă la schimburi agresive.

Relaţii cu sexul opus

Copilăria reprezintă o perioadă de o importanţă covârşitoare deoarece capacităţile, individualitatea şi primele relaţii ale copilului apar şi se dezvoltă acum.

În ceea ce priveşte relaţiile dintre sexe, se constată o serie de diferenţe. Băieţii tind să se joace în grupuri mai mari, preferând jocurile de exterior, centrate pe acţiune şi având un caracter competitiv. Fetele, pe de altă parte, îşi construiesc
grupurile în jurul noţiunii de „cea mai bună prietenă", preferând jocurile de cooperare, în grupuri de 2-3, într-un cadru mai retras.

Dacă în copilăria timpurie copiii se joacă împreună, în grupuri mixte, această tendinţă va mai fi reluată abia în adolescenţă. în copilăria mijlocie, prieteniile şi activităţile inter-sexe sunt un lucru rar. Această segregare conform rolurilor de gen reflectă un proces de socializare separată.

Fagpt (1977, apud *Weiner, 2003)* a descoperit faptul că fetele care încercau să intre în grupurile de băieţi şi să se joace cu ei erau ignorate, refuzându-li-se accesul. Mai mult de atât, băieţii care manifestau o preferinţă pentru activităţile şi comportamentele considerate a fi specific feminine, primeau feed-back negativ din partea fetelor şi băieţilor deopotrivă. în copilăria mijlocie, prieteniile tind să fie omogene sub aspectul sexului şi vârstei. în aceste condiţii pot totuşi să se ivească simpatii în relaţiile inter-sexe care, nefiind potrivite, sunt manifestate nepotrivit. Adesea băieţii recurg la mijloace de a atrage atenţia, chiar şi negativă a fetelor, lovindu-le sau împingându-le, ironizându-le. Acestea pot fi şi mijloace prin care reuşesc să îşi câştige o poziţie în cadrul grupului de băieţi.

Relaţii cu copiii cu dizabilităţi

Indiferent de natura problemelor (tulburări de dezvoltare, de învăţare, de atenţie, neurologice, motorii, comportamentale, socio-emoţionale), copiii cu dizabilităţi se află în marcante situaţii de risc de a dezvolta probleme de adaptare socială. Condiţiile care afectează aspectul fizic restricţionează libertatea de mişcare sau capacitatea de angajare în activităţi specifice vârstei, pot avea un impact major asupra relaţiilor cu covârstnicii.

Experienţa de viaţă a acestor copiii este una unică şi adesea nefericită, fiind spitalizaţi pe perioade îndelungate de timp. Apoi oboseala, durerea, imobilitatea limitează clar interacţiunile copilului de la şcoală şi de la joacă, determinându-l să piardă multe ocazii de a se angaja în relaţii cu cei de vârsta lui, având astfel şansa de a-şi exersa şi dezvolta deprinderile sociale. De obicei, aceşti copii au ca şi grup de referinţă persoanele cu condiţii similare, acceptarea fiind mult mai uşor de realizat în condiţiile existenţei similitudinilor.

Adesea, la intrarea în şcoală, copilul cu dizabilităţi poate fi rapid etichetat, iar aceste etichete cu conotaţii negative conduc spre o respingere a priori. Atitudinile negative şi stereotipe sunt din păcate o realitate destul de des întâlnită în viaţa acestor copii. Respingerea poate să aibă la bază şi eşecul academic, conştientizarea diferenţelor şi lipsa de deprinderi a copiilor cu probleme, dar şi a celorlalţi, de a relaţiona. Aceşti copii pot dezvolta un comportament de evitare pentru a ocoli stresul produs de interacţiunile sociale sau pot recurge la comportamente ostile, agresive ca răspuns firesc la discriminările la care în mod regretabil adesea sunt supuşi.

Persoanele cu dizabilităţi sunt acceptate mai uşor dacă celorlalţi copii li se furnizează informaţii cu privire la condiţiile bolii *(Schumaker* şi *colab. 1982,* apud *Weiner, 2003),* aceste informaţii înlocuind frica şi prejudecăţile cultivate de ignoranţă.

Prezenţa unui copil cu dizabilităţi creează provocări specifice unei familii atât din punct de vedere practic cât şi emoţional. în mod direct, calitatea vieţii de zi cu zi a acestor copii depinde de modul în care persoanele apropiate reuşesc să se adapteze la nevoile speciale ale copilului. în general, centrul universului acestor copii îl constituie familia. Există o serie de factori care afectează familiile copiilor cu nevoi speciale *(Geyer, 1984):*

- întârzierile în dezvoltarea cognitivă şi a limbajului creează deficienţe în comunicarea reciprocă şi în a înţelege ceea ce copilul doreşte;

  copiii pot dezvolta o serie de probleme comportamentale, ca rezultat al frustrărilor, probleme ce creează dificultăţi în relaţionare; lipsa deprinderilor de joacă îi privează pe aceşti copii de o serie de situaţii de învăţare, iar pe părinţi de bucuria unei astfel de interacţiuni;
- minusurile din dezvoltarea socială conduc la incapacitatea de a interacţiona şi a dezvolta relaţii optime cu covârstnicii, ceea ce atrage după sine izolarea, o experienţă dureroasă atât pentru copil cât şi pentru familie;

  lipsa ataşamentelor emoţionale, în condiţiile în care situaţia specială îl împiedică pe copil să dezvolte astfel de relaţii, poate produce apariţia unor emoţii dureroase la nivelul părinţilor (vină, furie, tristeţe, revoltă); problemele medicale, tratamentele ambulatorii îi pun adesea pe părinţi în situaţia de a administra acasă tratamente dureroase copiilor, ceea ce produce un distres emoţional semnificativ la nivelul părinţilor; lipsa independenţei unor astfel de copii în problemele legate de toaletă, îmbrăcat, limitează considerabil libertatea de mişcare a părinţilor; tulburările de somn - copiii pot petrece o bună parte din zi dormind, rămânând treji pe perioada nopţii, ceea ce îi aduce pe părinţi în situaţii de extenuare şi oboseală cronică

Totuşi, în ciuda dificultăţilor inerente, experienţa de a creşte un astfel de copil se poate converti într-o adevărată binecuvântare din perspectiva anumitor familii ce se confruntă cu probleme de acest gen, fiind o şansă de a creşte şi pentru cei care au posibilitatea să lucreze sau să interacţioneze cu copilul cu dizabilităţi; toate acestea în condiţiile în care astfel de persoane ne dau lecţii legate de acceptarea necondiţionată şi bucuria de a trăi demn.

Abuzul sexual

Newton (2001), susţinând ideea conform căreia abuzul naşte abuz, îl aseamănă cu un virus care atacă organismul, îl alterează şi apoi se divide, „infecţia" creează o spirală descendentă în generaţii, fiecare victimă fiind predispusă să „infecteze" alte victime.

În general, abuzul se împarte în abuz fizic, emoţional şi sexual, existând şi tipologii mai largi, care presupun mai multe categorii. Abuzul fizic se referă la rănirea deliberată sau încercările intenţionate de otrăvire a copilului, intrafamilial. Acest tip apare singur sau alături de abuzul sexual, neglijenţă sau abuz emoţional. Consecinţele abuzului sunt cel mai des dihotomizate în consecinţe pe termen lung şi pe termen scurt, fizice sau psihologice. Cele fizice includ desfigurarea, tulburările neurologice, deficienţele auditive sau vizuale, nedezvoltarea fizică adecvată. Cele psihologice implică convingeri auto-evaluative negative, probleme în dezvoltarea competenţelor lingvistice şi cognitive, frica.

Abuzul emoţional şi neglijarea conduc la o serie de rezultate negative în plan fizic, cognitiv, social. Aceste două forme ale maltratării copilului presupun o serie de practici parentale de durată. Neglijarea se referă la ignorarea pasivă a nevoilor copilului, fie că este vorba de nevoile fizice (hrană, haine adăpost), nevoi de protecţie, siguranţă, nevoi emoţionale, de afecţiune, nevoi de stimulare intelectuală, de interacţiune socială şi conversaţie, de stabilire a unor limite conform vârstei, disciplinare, asigurarea unor oportunităţi specifice vârstei pentru

realizarea echilibrului între autonomie şi independenţă.

Abuzul emoţional include: pedepse frecvente şi disproporţionate pentru greşeli minore, pedepsirea copilului pentru comportamente pozitive cum ar fi zâmbetul, jocul, rezolvarea de probleme, critica frecventă, ridiculizarea, umilirea sau ameninţarea, respingerea, descurajarea ataşamentului, excluderea din viaţa de familie, blocarea frecventă a dezvoltării unor relaţii normale cu covârstnicii, coruperea atitudinală prin încurajarea unor prejudecăţi.

Abuzul sexual presupune folosirea copilului în scopul gratificării sexuale, prin acţiuni diverse sub aspectul intruziunii (privire, expunere, mângâiere, penetrare), care se constituie fie în episoade unice, fie au loc repetat pe parcursul unui interval mai lung de timp. Abuzul sexual al copilului poate fi comis de un adult sau un alt copil mai mare.

Dominguez şi colab. (2002) prezintă o enumerare comprehensivă a seninelor potenţiale ale abuzului sexual:

1. La nivel fizic - sexual: încercări de atingere a organelor genitale ale celorlalţi, jocuri cu tentă sexuală, cunoştinţe detaliate despre sex, nepotrivite vârstei, comportamente de masturbare excesivă, împotrivire la dezbrăcare, evitarea atingerii, hipervigilenţă, încordare, tulburări ale somnului (coşmaruri), schimbări drastice la nivelul apetitului, acuze somatice, enurezis, encoprezis, abuz de substanţe (la adolescenţi), obsesii.
2. La nivel emoţional: regresii în vârstă, retragere, depresie, anxietate, iritabilitate, frică, fobii, vină excesivă, sentimente de nesiguranţă, stimă de sine scăzută, idei obsesive, ură faţă de propria persoană, disociere.
3. La nivel comportamental: schimbări bruşte în comportament şi personalitate, agresivitate, plâns excesiv, supunere marcantă, probleme de ajustare la şcoală sau scăderea evidentă a performanţei academice, izbucniri emoţionale, fuga de acasă, ideaţie/gesturi/încercări de automutilare sau sinucidere, flashback-uri, evitare, lipsă de încredere în ceilalţi, izolare socială, lipsa prieteniilor.

Alter (2001) identifică o serie de caracteristici prezente în jocul copiilor abuzaţi sexual, joc care pare a fi mai abreactiv, agresiv, disociativ, plin de grijă, perseverent, regresiv şi sexualizat. Caracterul abreactiv al jocului se referă la recrearea situaţiei abuzive în cadrul jocului. Copiii pot spune poveşti, pot desena sau se pot folosi de jucării pentru a mărturisi ce li s-a întâmplat. Adesea sunt agresivi faţă de jucării, se disociază, recurgând la distanţare emoţională şi cognitivă faţă de ceea ce li s-a întâmplat sau sunt plini de afecţiune faţă de jucării, pentru a compensa lipsa de afecţiune proprie. De asemenea, jocul are un caracter perseverent, repunând în scenă trauma în mod constant, monoton şi ritualizat (finalul jocului este acelaşi, plin de disperare, copilul nu îl poate schimba pentru a crea speranţă); comportamentul copilului poate fi caracterizat de regresul în vârstă, comportându-se şi vorbind ca un copil, ascunzându-se. In privinţa caracterului sexualizat al jocului, autorul susţine că el ia trei forme: repunerea în scenă a abuzului prin comportamente cu tentă sexuală, retrăirea în joc a reacţiilor emoţionale de pe fondul abuzului şi jocul simbolic în care copilul caută să înţeleagă şi să accepte faptul că a fost abuzat.

Există un ciclu al abuzului sexual *(Carr, 1999).* Ciclul debutează cu momentul în care abuzatorul realizează că există posibilitatea să abuzeze sexual copilul. Abuzatorii sexual prezintă adesea o serie de distorsiuni cognitive conform cărora sexul între adulţi şi copii este un lucru normal, copiilor le face plăcere, aceştia fiind uneori chiar provocatori din punct de vedere sexual (factori interni pro-abuz). In continuarea ciclului, abuzatorul creează o situaţie în care factorii externi care pot preveni abuzul sunt îndepărtaţi sau inexistenţi; cu atât mai uşor cu cât copilul nu este prea supravegheat de părinţi sau dacă abuzatorul şi copilul se află într-o situaţie socială izolată. în continuare, agresorul va face tot posibilul pentru a minimiza impactul potenţialilor inhibitori personali cum ar fi vinovăţia sau frica de a nu fi descoperit, angajându-se într-un autodialog intern în care abuzul este justificat, este negat impactul său negativ asupra copilului şi posibilitatea de a fi detectat. în acest moment este foarte posibil ca agresorul să facă apel la alcool sau droguri. în continuare, abuzatorul va atrage copilul în jocul său pervers promiţându-i recompense în caz de complianţă sau ameninţându-l cu pedeapsa în cazul nesupunerii.

Abuzatorii au fost de multe ori la rândul lor abuzaţi sexual atunci când au fost copii şi dezvoltă în consecinţă un model de lucru intern conform căruia sexul dintre adulţi şi copii este un lucru firesc. în ceea ce priveşte rezistenţa copilului, aceasta este cel mai adesea nesemnificativă, fie datorită lipsei de putere, de asertivitate sau de frica urmărilor pe care le-ar putea suporta, fie datorită naivităţii sale. După ce primele acte sexuale abuzive au loc, rezistenţa copilului scade şi mai mult pentru că ei ajung să creadă că sunt în parte responsabili pentru ceea ce s-a întâmplat şi pentru că le este teamă de reacţia pe care ceilalţi ar putea-o avea în momentul descoperirii. Fiind un ciclu, fazele se succed mereu în aceeaşi ordine.

Şi efectele abuzului sexual se împart în efecte de lungă sau de scurtă durată, dintre acestea amintim:

- aproximativ două treimi din copiii abuzaţi sexual dezvoltă un tip de simptome psihologice în primele 18

luni de la producerea abuzului;

- o pătrime din copii dezvoltă probleme psihice grave, iniţial asimptomatice;
- la nivel comportamental, se remarcă un comportament sexualizat, internalizat sau externalizat.

Pe termen lung, abuzul sexual se asociază, după *Soloff (2008),* cu ideaţia suicidală, automutilarea, dezvoltarea tulburării de personalitate de tip borderline, anxietatea, tulburările disociative, tulburări ale comportamentului alimentar, abuzul de substanţe, stima de sine scăzută, probleme în relaţiile interpersonale şi în funcţionarea sexuală.

Browne şi *Finklehor (1986,* apud *Carr, 1999)* dezvoltă o formulă a dinamicilor care nasc traume, un model de conceptualizare a procesului intrapsihic care are la bază probleme de comportament sau simptomele ce apar în urma abuzului sexual. în cadrul acestei formule, sexualizarea traumatică, stigmatizarea, trădarea şi lipsa de putere sunt cei patru factori distincţi dar totuşi relaţionaţi care stau la baza simptomelor prezente la victimele abuzului sexual.

Sexualizarea traumatică apare deoarece abuzatorul transmite copilului concepţii greşite cu privire la comportamentul sexual normal şi cu privire la moralitate. Copilul este recompensat pentru un comportament sexual nepotrivit nivelului său de dezvoltare, excitaţia sexuală este asociată cu recompensa şi cu ideea de a primi afecţiune, dragoste şi atenţie. în alte situaţii, activitatea sexuală este asociată cu emoţii şi amintiri negative. Aceste experienţe fac copilul să devină confuz cu privire la relaţia dintre sex şi îngrijire, ocrotire şi cu privire la normele sexuale şi identitatea sexuală. Această confuzie conduce fie la un comportament hipersexualizat, fie la evitarea sexului sau la dificultăţi în viaţa sexuală din perioada adultă.

Stigmatizarea apare pentru că abuzatorul blamează şi denigrează copilul, constrângându-l să menţină secretul. După mărturisire, membrii familiei sau alţi membri ai societăţii pot condamna copilul, susţinând că el a participat la realizarea abuzului sexual. în consecinţă, victima dezvoltă credinţe negative cu privire la propria persoană, se autodenigrează şi autoînvinovăţeşte, ajunge la comportamente autodistructive care încep cu evitarea relaţiilor, abuzul de droguri şi sfârşesc cu automutilarea sau chiar sinuciderea. Copilul poate internaliza cerinţa absolutistă a abuzatorului de a menţine secretul şi să ajungă în punctul de a reprima amintirile cu privire la traumă, în plan conştient mai ajung doar prin intermediul flash-back-urilor.

Dinamica trădării începe atunci când este violată încrederea pe care copilul o are în abuzator şi atunci când observă că nici alţi adulţi nu îl protejează. Concluzia sa este că alţii nu sunt demni de încredere; pe acest fond poate dezvolta o serie de probleme relaţionale, delincvenţă, sentimente intense de furie şi tristeţe.

Lipsa de putere îşi are rădăcinile în experienţa copilului care realizează că nu este capabil să prevină abuzul pentru că abuzatorul foloseşte mijloace de corecţie fizică sau psihică. Membrii familiei pot fie să refuze să creadă copilul, să se prefacă a nu observa nimic, fie să acţioneze efectiv. Copilul poate ajunge să creadă pe acest fond că el este o persoană incapabilă la modul general şi să dezvolte o imagine de victimă cu privire la propria persoană. Aceste credinţe pot conduce la depresie, anxietate şi la o varietate de simptome fizice. De asemenea, el poate internaliza modelul de relaţie de tipul victimă-persecutor, ceea ce îl transformă mai târziu într-un abuzator care îşi exercită la rândul său puterea asupra unui copil vulnerabil. Nivelul de stres post-abuz experimentat de copil depinde de frecvenţa, durata, intruziunea, gradul de violenţă fizică exercitată asupra sa precum şi de nivelul în care încrederea copilului în adult a fost violată, situaţia cea mai stresantă fiind cea în care abuzul este realizat de către un membru al familiei.

Există o serie de factori de risc şi factori protectivi în abuzul sexual. Dintre factorii de risc, cel mai adesea în literatura de specialitate sunt enumeraţi:

- lipsa de asertivitate;
- lipsa forţei fizice;
- prezenţa dizabilităţilor fizice sau psihice;
- incapacitatea de a înţelege ceea ce se întâmplă, din cauza vârstei sau a unor limite cognitive;
- credinţa puternică în ideea că un copil trebuie să se supună dorinţelor adulţilor în orice circumstanţe;
- lipsa suportului social, a resurselor şi a relaţiilor pozitive;
- stima de sine scăzută;
- autoeficacitatea scăzută;
- locusul controlului extern.

Nevinovaţi, copiii abuzaţi pot să se bucure de recompensele pe care le primesc de la abuzatori, pot crede că ei sunt vinovaţi de ceea ce li se întâmplă. Ei pot folosi, pentru a face faţă abuzului, strategii de coping funcţionale sau disfuncţionale. Cele disfuncţionale presupun: obişnuirea cu abuzatorul şi cu dorinţele acestuia, negarea abuzului, retragerea declaraţiilor, încercările de a evita dezvăluirea şi consecinţele lor de teama consecinţelor pe care acest lucru le-ar putea avea asupra sa şi asupra familiei sale. Strategiile de coping funcţionale implică: a căuta suport social, a utiliza relaţiile suportive din punct de vedere social ca şi oportunităţi pentru katharsis, reevaluarea

credinţelor asociate cu dinamicile traumei, asertivitatea, inteligenţa, stima de sine ridicată, locusul controlului intern şi un stil atribuţional optimist.

Există şi o serie de factori de inhibiţie externi care favorizează producerea abuzului: lipsa supravegherii parentale, izolarea socială, locuinţele supraaglomerate.

Scopul tratamentului pentru un astfel de copil implică:

- a dezvolta deprinderi asertive autoprotective;
- a dezvolta o relaţie de încredere cu un îngrijitor nonabuziv;
- a învăţa să controleze problemele comportamentale internalizate, externalizate sau sexualizate;
- procesarea stărilor emoţionale intense asociate abuzului;
- dezvoltarea unei autoevaluări pozitive;
- preîntâmpinarea dezvoltării rolului de abuzator.

Simons şi *colab. (2002),* sintetizând o serie de cercetări,
susţin că a fi victima abuzului sexual pare să contribuie în parte la a deveni abuzator sexual la rândul tău (între 25% -70% din abuzatorii sexuali încarceraţi declară că au fost agresaţi sexual în copilărie, teoria victimei care la rândul său devine abuzator).

Dezvoltarea emoţională

Tipurile de emoţii pe care un copil le poate trăi se diversifică pe parcursul anilor. La naştere, bebeluşii pot exprima interesul indicat de susţinerea atenţiei şi dezgustul faţă de gusturile şi mirosurile neplăcute. Pe la patru săptămâni apare zâmbetul, care reflectă o stare de plăcere ca răspuns la vocea umană. Tristeţea şi furia la deposedarea de jucăria preferată apar pe la patru luni. La nouă luni este evidentă şi expresia facială care denotă frica în urma separării.

Furia, frica şi tristeţea sunt cele trei emoţii faţă de care psihologii clinicieni au manifestat pe parcursul timpului un interes particular. Expresiile emoţionale sunt învăţate de-a lungul dezvoltării prin întărire, modelare, etichetarea stărilor emoţionale de către ceilalţi în cadrul proceselor psihosociale primare.

În primul an de viaţă, mamele tind să fie mai responzive din punct de vedere social la expresiile emoţionale pozitive şi să le întărească pe acestea, neîntărindu-le pe cele negative *(Malatest a, 1985,* apud *Carr, 1999).* Probabil din acest motiv expresiile emoţiilor negative descresc la bebeluşi, crescând frecvenţa celor pozitive. Pe la sfârşitul primului an de viaţă, în situaţii sociale ambigue, bebeluşii inspectează activ chipul mamelor pentru a putea observa care este emoţia potrivită pentru situaţia respectivă. Din al doilea an de viaţă şi până la începerea şcolii, există la copii tendinţa de a imita stările emoţionale ale celorlalţi, aşa că, dacă prietenul unui copil va plânge, poate uşor să înceapă să plângă şi el.

Pe la 5-7 ani, în stadiul operaţiilor concrete, se dezvoltă şi empatia, bazată pe capacitatea copilului de a vedea lumea şi din perspectiva unei alte persoane; pe acest fond apar şi emoţiile mai complexe cum ar fi invidia sau jena, stânjeneala.

În perioada preşcolară, emoţiile sunt prezente în jocul imaginativ şi apare şi capacitatea de autoreglare emoţională. Preşcolarii ştiu că pot schimba emoţiile schimbând situaţia. De exemplu, un copil trist ştie că se poate distrage urmărind un program de desene animate. In copilăria mijlocie, copiii înţeleg că îşi pot schimba stările emoţionale schimbându-şi gândurile.

Pe la 6 ani copiii au învăţat deja care sunt stările emoţionale acceptabile, de afişat în societate şi care sunt cele care trebuie ascunse. în copilăria mijlocie şi până în adolescenţă, ei conştientizează treptat faptul că acţiunile proprii pot duce la obţinerea aprobării sau dezaprobării din partea părinţilor sau a altor figuri importante de ataşament, ceea ce duce la internalizarea unor standarde concrete de comportament. Acest proces de internalizare a standardelor permite experimentarea unor emoţii complexe cum ar fi mândria, ruşinea, sau vinovăţia, emoţii de o importanţă covârşitoare pentru dezvoltarea morală.

Doliul

Doliul *(Wolfelt, 1983,* apud *Charkow, 1998)* reprezintă „suferinţa emoţională cauzată de moarte sau pierdere" şi este cel mai adesea conceptualizat ca un proces care implică o constelaţie de emoţii diverse şi maniere variate de exprimare a acestora. Cel mai important lucru legat de acest proces este faptul că el reprezintă o experienţă individuală, trăită într-o manieră unică.

Există o serie de factori care afectează răspunsul copilului la confruntarea cu evenimentul morţii: relaţia cu persoana dispărută, semnificaţia acestei relaţii în viaţa copilului, modul în care moartea s-a produs (accident, sinucidere, moarte violentă, ca urmare a bolii), alte experienţe ale copilului în legătură cu moartea, vârsta cronologică şi stadiul de dezvoltare în care se află copilul şi disponibilitatea suportului emoţional.

În încercarea de a stabili momentul în care copiii înţeleg moartea, cercetările clasice *(Nugy, 1948,* apud

Willis, 2002) disting următoarele trei stadii: Stadiul I (3-5 ani), moartea ca o schimbare de domiciliu, persoana decedată s-a mutat în altă parte; Stadiul II (5-9 ani) moartea poate fi evitată şi Stadiul III (9-10 ani) moartea este permanentă, inevitabilă şi universală.

După *Carr (1999)* la copii conceptul de moarte are o dezvoltare stadială, în paralel cu dezvoltarea cognitivă. în stadiul preoperaţional, copilul sub şapte ani nu este capabil să înţeleagă ireversibilitatea morţii şi poate să o confunde cu somnul; incapacitatea copiilor din acest stadiu de a distinge între gândire şi acţiune îi poate determina să se gândească la faptul că furia lor, îndreptată înspre anumite persoane, le-a făcut pe acestea să moară.

În stadiul operaţional, copilul poate deja înţelege ireversibilitatea morţii dar nu şi universalitatea ei, neputând conceptualiza moartea ca fiind ceva ce li se va întâmpla şi lor într-o bună zi. Mai degrabă, copiii o privesc ca pe ceva ce li se întâmplă celor bătrâni, celor plăpânzi, bolnăvicioşi sau celor ce se pun în pericol.

În adolescenţa timpurie, universalitatea morţii este pe deplin înţeleasă; evident există excepţii de la această regulă, în cazul celor care se confruntă cu situaţiile de boală şi de moarte mai devreme în viaţa lor.

Willis (2002) consideră că, un copil între 0-3 ani constată că s-a întâmplat ceva dar nu înţelege conceptul de moarte, însă este sensibil la reacţiile emoţionale ale adulţilor. între 3- 4 ani reacţiile pot varia între furie şi nepăsare, la 5-6 ani moartea e văzută a fi ceva temporar, copiii vorbind adesea despre viaţa după moarte, influenţaţi de sistemul de credinţe al familiei, iar la 7 ani înţeleg că moartea este o condiţie permanentă dar nu acceptă că este un lucru care li se poate întâmpla.

Trăsăturile cheie ale conceptului de moarte includ *(Willis, 2002):*

- ireversibilitatea - înspre viaţă;
- universalitatea - toate creaturile vor muri;
- funcţionalitatea - toate fiinţele îşi încetează existenţa prin moarte;
- cauzalitatea - cum şi de ce apare?

Semnificaţia emoţională a morţii nu este dobândită decât în perioada adultă, evident, din nou cu excepţia situaţiilor în care copilul suferă numeroase pierderi sau este expus la evenimente traumatizante. Şi universalitatea morţii devine mai uşor de acceptat emoţional odată cu trecerea timpului.

Tabel nr. l. *Evoluţia conceptului de moarte: comportamente normale şi problematice. (Evans, 1996; Seager* şi *Spender, 1996; Wolraich* şi *colab. 2000,* apud *Busch* şi *Kimble, 2001).*

Vârsta	Concepte	Comportamente normale	Semne ale unor posibile probleme
0-2 ani	Nu înţelege conceptul de moarte, resimte doar separarea, abandonul.	Plâns, agitaţie, lipicios.	Detaşare, indiferenţă, accelerarea unor comportamente, regresie.
2-6 ani	Moartea apare ca reversibilă, temporară; gândirea magică este prezentă;	Tristeţe, agresivitate, regresie în vârstă, coşmaruri, nesupunere, probleme la nivelul controlului sfîncterian;	Tristeţe persistentă, probleme cu somnul, accelerarea unor comportamente, regresie prelungită;
6-9 ani	înţelegerea progresivă a faptului că moartea reprezintă finalul; elemente de gândire magică, personificarea morţii.	Vină, fobii, posesivitate, agresivitate, dificultăţi de a transpune emoţiile în cuvinte, dificultăţi de concentrare, simptome psihosomatice (dureri de cap şi de stomac).	Accelerarea unor comportamente; vină şi/sau compulsivitate excesivă; persistenţa ideilor că cel decedat este viu.
9-12 ani	înţelege că moartea înseamnă finalul; are dificultăţi în conceperea propriei morţi sau a celei a persoanelor dragi; are motivaţii concrete cu privire la de ce şi cum moartea s-a produs.	Sfidare, fobii, posesivitate, agresivitate, simptome psihosomatice.	Accelerarea unor comportamente; sentimente de tortură psihologică; manifestă simptomele fizice ale decedatului:
peste 12 ani	Moartea este ireversibilă, universală şi inevitabilă; argumente abstracte şi filozofice legate de moarte; înţelege că toată lumea moare, dar concepe acest lucru ca fiind un eveniment îndepărtat pentru propria persoană.	Furie, sfidare, asumare de riscuri, abuz de substanţe, agresivitate, folosirea excesivă a sexului, posesivitate, simptome psihosomatice, ideaţie suicidală.	Accelerarea unor comportamente, furie persistentă, retragere socială marcantă, izolare, comportamente autodistructive.

Procesul de doliu este unul modelat cultural, abaterea de la normele culturale fiind adesea considerată anormală. în cultura noastră, aşteptarea normativă este ca oamenii care suferă o astfel de pierdere să afişeze un distres iniţial care scade în intensitate odată cu trecerea timpului. Al doilea pattern este cel al distresului extins, dus la extrem, prelungit, iar al treilea vizează manifestarea unui distres redus, atât iniţial cât şi mai târziu. în general, copiii par să se adapteze la pierdere mai repede, procesul de doliu fiind mai de scurtă durată. Totuşi, există şi copii care manifestă dificultăţi evidente de adaptare:

probleme de comportament internalizate sau externalizate, acuze somatice (dureri de stomac), aderenţă scăzută la tratamentele medicale, probleme la şcoală, dificultăţi de relaţionare în familie şi în grupul de covârstnici.

Procesul de doliu presupune următoarele stări emoţionale *(Carr, 1999):* şoc, negarea, refuzul de a crede, căutarea insistentă, tânjitul după persoana dispărută, tristeţe, furie, anxietate, vină şi aşteptare şi în final acceptare.

1. *Şocul* - este reacţia iniţială tipică şi poate lua forma durerii fizice, amorţelii, apatiei sau retragerii; copilul pare a fi împietrit şi incapabil să gândească clar; el se poate comporta ca şi cum persoana moartă ar fi încă în viaţă şi doar lipseşte pentru moment; uneori face chiar şi planuri de viitor care îl includ şi pe răposat. Copiii suferinzi, în stadiile terminale, vorbesc despre ei şi despre viitorul lor ca şi cum vor îmbătrâni cu siguranţă. Şi în cazul lor operează aşadar negarea, refuzul de a crede şi evitarea realităţii.
2. *Căutarea insistentă, tânjitul după persoana dispărută* - acompaniată de refuzul de a crede că persoana a murit, îl poate determina să o caute frenetic prin casă, pe la rude şi cunoscuţi; în această fază copiii pot chiar să spună că au văzut persoanele dispărute, că au fost vizitate de ele sau au chiar conversaţii cu persoanele dragi; pot insista asupra faptului că pot vedea sau auzi persoanele dispărute.
3. Când dispare negarea poate apărea *tristeţea profundă, disperarea, lipsa de speranţă şi depresia,* lipsa de energie, tulburările de somn, de apetit, mâhnirea copleşitoare, incapacitatea de concentrare şi retragerea din interacţiunile sociale. Cei mici, pot manifesta o regresie în vârstă, se pot comporta de parcă ar fi bebeluşi, pot să ude patul, să îşi sugă degetele, sperând că dacă vor fi din nou neajutoraţi, persoana decedată se va întoarce pentru a-i ajuta (gândirea magică din stadiul preoperaţional).
4. Apare apoi *frica, însoţită de ieşirile comportamentale*, sfidare, delincvenţă, abuzul de droguri sau de alcool, refuzul de a mai frecventa şcoala sau de a face temele (la copii şi adolescenţi). La copiii care suferă de boli grave, disperarea, lipsa de speranţă şi depresia se manifestă în refuzul de a mai lupta cu boala; la ei furia se îndreaptă ulterior înspre membrii familiei, prieteni, cunoscuţi; pot refuza să mai urmeze tratamentele medicale. După ce îşi manifestă furia, pot avea remuşcări şi frică de răzbunarea divinităţii. Celor mai mici le poate fi de asemenea frică de faptul că cei decedaţi îi vor pedepsi pentru furia lor şi de aceea pot manifesta frica de a merge singuri la culcare sau vor solicita să se lase lumina aprinsă. Anxietatea poate apărea din cauza gândului că şi ei ar putea să moară la fel, începând chiar să creadă că au o boală gravă şi să somatizeze; pot refuza să mai plece de acasă de frică să nu li se întâmple ceva.
5. *Procesul de vină* vizează auto-condamnarea conform căreia ar fi provocat sau ar fi putut preîntâmpina moartea celui drag. Pot apărea gânduri magice de tipul „dacă eu aş renunţa la viaţa mea, cel decedat şi-ar primi viaţa înapoi în schimbul vieţii mele". Pe acest fond, poate apărea intenţia de sinucidere sau automutilarea. La copiii care suferă de boli grave, moartea poate fi percepută ca o pedeapsă pentru ceva rău ce ei au făcut. Apar uneori negocieri de tipul: „dacă mă laşi să trăiesc promit că voi fi cuminte! ".
6. Stadiul final al procesului este *acceptarea.* Prin doliu, copiii îşi reconstruiesc lumea, având o reprezentare accesibilă a celui decedat, reprezentare consistentă cu sistemul de credinţe al familiei (de exemplu copiii creştini îşi pot imagina că persoana dispărută este acum în Rai şi de acolo veghează asupra lor). Majoritatea copiilor menţin o relaţie cu această reprezentare, prin intermediul simbolurilor sau ritualurilor (privesc fotografiile, bunurile celui decedat sau cadourile primite de la acesta). Pot vizita mormântul persoanei dispărute şi pot purta dialoguri imaginare cu acesta. Copiii bolnavi, aflaţi în stadiul terminal, încep acum să valorizeze şi să exploateze la maxim fiecare clipă rămasă.

Lendrum şi *Syme (2004)* atrag atenţia asupra faptului că, adesea, în încercarea adulţilor de a feri copilul de durere, nu îi dau acestuia posibilitatea să îşi manifeste emoţiile şi mai ales nu îi dau posibilitatea de a-şi valida emoţiile.

Willis (2002) oferă câteva sugestii cu privire la abordarea morţii în raport cu copiii, în special în cazul în care se confruntă cu o pierdere:

- este recomandabil ca adulţii să păstreze un comportament cât mai normal posibil şi să-i transmită copilului ideea că e normal să se joace şi să se distreze în continuare;
- discuţia cu privire la moarte trebuie deschisă de o persoană apropiată copilului, într-un cadru intim, liniştit;
- adultul trebuie să fie specific, concret, onest în informaţiile pe care le oferă;
- e nevoie de răbdare şi claritate chiar dacă întrebările se repetă de multe ori sau par a fi absurde din

perspectiva adultului;

- copilului să i se ofere timp pentru a răspunde deoarece adesea copiii au nevoie de mai mult timp pentru a procesa informaţiile şi să i se dea posibilitatea să vorbească despre emoţiile sale, sau să le exprime prin intermediul mijloacelor proiective; este de asemenea util să îi dăm copilului ocazia să facă ceva în onoarea persoanei care nu mai este (un album foto, să planteze un copăcel).
- dacă adultul nu este membru al familiei şi nu este familiarizat cu sistemul de credinţe al acesteia, este indicat să se abţină de la discuţii cu privire la viaţa de după moarte;
- copilul trebuie asigurat că nu are nici o legătură cu moartea persoanei în cauză şi că, cel mai adesea, moartea este un lucru care se întâmplă persoanelor în vârstă;
- nu este indicat să punem cuvinte în gura copilului sau să îi forţăm o reacţie doar pentru că noi considerăm că ar **fi** potrivit să aibă una.

White (1993, apud *Charkow, 1998)* susţine că, dacă unui copil i se dă posibilitatea să înţeleagă moartea şi să-şi trăiască deplin perioada de doliu, el poate dobândi putere în urma acestei experienţe, învăţând să fie mai sensibil în raport cu durerea celorlalţi, dobândind deprinderi de coping utile în alte situaţii de criză, căpătând informaţii importante despre adevărurile existenţiale şi despre natura preţioasă a scurtei existenţe umane.

Furie. Agresivitate fizică

Cel mai adesea, agresivitatea copilului este împărţită în agresivitate reactivă şi proactivă şi în agresivitate fizică (directă) sau socială (indirectă). Există o oarecare legătură între managementul furiei şi agresivitate, mai ales în ceea ce priveşte agresivitatea reactivă. Oricum nu întotdeauna agresivitatea are la bază furia. Agresivitatea copilului pare a fi rezultatul unor factori personali (vârstă, sex, nivel de dezvoltare, tip temperamental) şi de mediu (părinţi, educatori, covârstnici).

Dodge (1991, apud *Polman* şi *colab. 2007)* defineşte agresivitatea reactivă ca fiind „o reacţie la o ameninţare percepută, asociată cu furia". Pe de altă parte, agresivitatea proactivă este planificată, instrumentală. Cel mai adesea, agresivitatea reactivă tinde să fie explicată prin intermediul modelului frustrare - agresivitate propus de *Dollard* şi *colab. (1939,* apud *Polman* şi *colab. 2007),* conform căruia agresivitatea este o consecinţă a frustrării, ea ieşind la iveală atunci când atingerea scopurilor este blocată de factori interni sau externi. în schimb, agresivitatea proactivă este explicată pe baza teoriei învăţării sociale *(Bandura, 1973,* apud *Polman* şi *colab. 2007),* ea fiind un produs al învăţării sociale, prin condiţionare operantă sau învăţare vicariantă şi întărită de rezultatele pozitive aşteptate pe baza manifestării sale precum şi de autoeficacitatea agresorului.

Copiii care manifestă agresivitate reactivă par să aibă anumite particularităţi: au un debut precoce al manifestărilor comportamentale problematice, prezintă abuz fizic în istoricul de viaţă, au deprinderi scăzute de relaţionare socială şi probleme în relaţiile cu covârstnicii, cărora cel mai adesea le atribuie intenţii ostile. Copiii care manifestă agresivitate proactivă, în schimb, tind să îşi supraestimeze competenţa socială şi ajung mai adesea să manifeste comportamente de delincvenţă juvenilă.

Izbucnirile pe fondul furiei ating apogeul pe la vârsta de 2 ani; agresivitatea fizică folosită pentru a atrage atenţia începe să descrească între 2 şi 7 ani. Simultan se dezvoltă agresivitatea verbală, rolul ei fiind acela de răzbunare şi nu de obţinere a afecţiunii sau atenţiei, grijii.

Mai puţin preşcolarul şi mai degrabă şcolarul mic va răspunde cu furie la ameninţările sau furia covârstnicilor sau părinţilor. Pe la 9 ani, copilul începe să distingă între provocarea intenţionată şi cea accidentală şi începe să atribuie intenţii agresive celorlalţi copii în funcţie de reputaţia lor de a fi sau nu persoane agresive.

Cote şi *colab. (2006)* susţin că majoritatea cercetărilor indică faptul că agresivitatea copiilor tinde să scadă de la grădiniţă până în clasele gimnaziale. în grădiniţă şi la intrarea în şcoală, agresivitatea poate fi folosită fie pentru a obţine ceea ce doreşte, fie pentru a face faţă unor situaţii stresante. Totuşi, observaţia curentă ne indică faptul că agresivitatea fizică este un lucru obişnuit la preşcolari, în situaţia în care ei nu au dezvoltate alte deprinderi mai sofisticate de care să se servească în atingerea scopurilor (persuasiunea, negocierea, de exemplu). *Cote* şi *colab. (2006)* conduc o cercetare reunind un lot de 10. 658 de copii şi descoperă faptul că: 31% dintre aceştia au nivele scăzute ale agresivităţii în perioada preşcolară, iar acestea scad odată cu intrarea în clasele primare sau gimnaziale, 52, 4% folosesc ocazional agresivitatea în perioada preşcolară, frecvenţa ei scăzând în timp, iar 16, 6% au un nivel înalt şi stabil al agresivităţii fizice atât în perioada preşcolară cât şi şcolară mică şi gimnazială. Aceştia din urmă tind să fie băieţi, din familii cu venituri modeste, cu mame care nu au terminat liceul şi cu părinţi care fac adesea apel la strategii educaţionale deficitare. Vestea bună constă în faptul că autorul nu identifică nici un grup în cazul căruia agresivitatea să urmeze o traiectorie ascendentă odată cu trecerea timpului. Concluzia generală a autorilor este că băieţii între 2 şi 11 ani tind să fie mai agresivi fizic în comparaţie cu fetele.

Modelul socio-cognitiv al actelor agresive *(Smith* şi *colab., 2005)* postulează existenţa a două tipuri de

factori care stau la baza agresivităţii puberilor şi adolescenţilor: factori care ţin de individ (deprinderi sociale şi de luare de decizii deficitare, autoreglare emoţională problematică, slabă capacitate de a rezista la presiunile covârstnicilor) şi factori contextuali (implicarea limitată a părinţilor în educaţia copilului, violenţa în familie şi comunitate). Analizând o serie de cercetări specifice, *Smith* şi *colab., (2005)* susţin că, adesea, un copil agresiv are următoarele caracteristici:

- răspunde la provocări cu un ritm cardiac semnificativ mărit în raport cu copiii neagresivi;
- atribuirile sale legate de ostilitatea celorlalţi sunt adesea biasate, prezintă distorsiuni cognitive în procesarea informaţiilor: în faza de encodare tinde să perceapă mai puţine indicii relevate cu privire la situaţia în cauză, percepând în special intenţiile ostile, în etapa de interpretare va denatura informaţiile, astfel încât să- şi confirme ipoteza legată de ostilitatea celorlalţi;
- are mai degrabă scopuri legate de dominare şi răzbunare;
- propune mai puţine soluţii asertive sau de compromis în rezolvarea situaţiilor sociale problematice;
- evaluează pozitiv comportamentele agresive;
- asociază succesul manifestărilor agresive;
- este respins de covârstnici şi evaluat global şi negativ de educatori, ceea ce nu face altceva decât să îi întărească atitudinile şi comportamentele agresive. *Sprott* şi *Doob (2000),* examinând o serie de copii cu vârstele cuprinse între 10 şi 11 ani, ajung la concluzia că aceştia tind să se descrie ca fiind nefericiţi, excluşi de covârstnici şi de familie, nedreptăţiţi şi având o imagine negativă în legătură cu propria persoană.

NGee şi *Ong (2005)* realizează o cercetare asupra a 286 de preşcolari cu vârstele cuprinse între 4 şi 6 ani pentru a stabili legătura dintre pedepsele corporale aplicate de părinţi (lovituri cu palma sau cu alte obiecte) şi agresivitatea raportată de profesori cu privire la comportamentul acestor copii. Pornind de la prezumţia că legătura nu poate fi una simplistă, autorii adaugă doi moderatori în relaţia dintre cele două variabile: controlul parental de tip autoritar (copilului i se comunică aşteptări clare cu privire la comportamentul său, explicându-i- se şi motivele ce stau la baza acestor cerinţe, ţinându-se cont de stadiul său de dezvoltare) şi respingerea parentală percepută (copilul are senzaţia că părinţii nu îl plac, îl dezaprobă sau resping, pedeapsa nefăcând altceva decât să confirme acest lucru). Rezultatele obţinute de autori indică faptul că agresivitatea tatălui este corelată cu agresivitatea copilului indiferent de sex, în vreme ce o astfel de corelaţie pentru agresivitatea mamei şi agresivitatea copilului se înregistrează doar în situaţia copiilor care se simt respinşi; în ansamblu, agresivitatea mamei pare să coreleze semnificativ cu cea a băieţilor iar a tatălui cu a fetelor. Controlul parental de tip autoritar se pare că nu influenţează această relaţie.

Ramsden şi *colab. (2002)* susţin faptul că există o serie de variabile legate de mediul familial care influenţează agresivitatea copiilor. Primul set de variabile este cel al expresivităţii emoţionale a familiilor. Conform autorilor, familiile în interacţiunile cărora se vehiculează preponderent emoţii pozitive au copii cu comportamente predominant prosociale, în vreme ce familiile ale căror interacţiuni sunt marcate de prezenţa emoţiilor negative, tind să aibă copii cu nivele ridicate de agresivitate. A doua variabilă este legată de „antrenamentul emoţional" pe care părinţii îl realizează copiilor lor. Sintagma se referă la modul în care părinţii încurajează sau descurajează recunoaşterea şi exprimarea diferitelor emoţii la nivelul copilului. Se pare că părinţii care răspund deopotrivă la emoţiile negative şi pozitive ale copiilor lor, tind să le dezvolte acestora competenţa socială. La modul concret „antrenamentul emoţional" presupune faptul că părinţii sunt atenţi la emoţiile copilului, le identifică acurat şi îi furnizează informaţii care să îl ajute să realizeze managementul emoţiilor. Părinţii puţin preocupaţi adesea ignoră, neagă sau distrag copilul de la emoţiile sale, fiind dificil pentru ei să înveţe copilul cum să se confrunte şi să depăşească stările emoţionale negative.

Brendgen (2006) atrage atenţia că, deşi o mare importanţă a fost acordată agresivităţii fizice, agresivitatea copilului nu poate fi limitată la aceasta, ea luând şi forme mai subtile cum ar fi răspândirea de zvonuri, excluderea socială a unor copii (agresivitatea socială). Autoarea realizează o cercetare asupra a 234 de perechi de gemeni cu vârsta de 6 ani, pentru a investiga agresivitatea fizică şi socială. Ea descoperă faptul că genele sunt responsabile de până la 60% din diferenţele interindividuale în ceea ce priveşte agresivitatea fizică, iar factorii de mediu explică doar 40% din această varianţă. Pe de altă parte însă, agresivitatea socială este explicată doar în proporţie de 20% de factorii geneticii, restul de 80% fiind influenţată de mediu. Conform autoarei, copiii pot manifesta tendinţe agresive de timpuriu; dacă la început aceste tendinţe agresive vor fi exprimate prin intermediul agresivităţii fizice (lovituri, muşcături, împins), odată cu trecerea timpului agresivitatea fizică va fi din ce în ce mai mult înlocuită de cea socială. Acest lucru tinde să se întâmple în primul rând deoarece agresivitatea fizică, fiind un comportament indezirabil social, va fi urmată de pedeapsă în vreme ce agresivitatea socială este o formă mai subtilă, mai greu de descoperit şi implicit asociată cu un risc mai mic de pedeapsă. Adesea, părinţii sunt cei care modelează copiilor agresivitatea socială, chiar involuntar, recurgând la comportamente manipulative (ameninţări cu retragerea iubirii,

acceptare condiţionată, evaluări globale ale copilului) în demersurile lor „educative". Vestea bună este că, intervenindu-se de timpuriu pentru reducerea agresivităţii fizice, tind să se reducă implicit şi şansele de dezvoltare a agresivităţii sociale.

Adesea agresivitatea fizică este asociată cu băieţii iar cea socială cu fetele. Agresivitatea socială contribuie şi ea la apariţia unor probleme legate de respingerea de către covârstnici, depresie, anxietate, acuze somatice, delincvenţă. *Crick* şi *colab. (2006)* realizează o cercetare asupra a 2441 de copii şi ajung la concluzia că o combinaţie a agresivităţii sociale cu cea fizică reprezintă un important predictor al problemelor viitoare de adaptare. Tot ei descoperă faptul că băieţii care demonstrează un nivel ridicat al agresivităţii relaţionale prezintă un risc mai mare de a dezvolta probleme de adaptare. Explicaţia constă în faptul că manifestările din cadrul agresivităţii sociale (bârfa, zvonurile, şantajul emoţional în prietenii) par să fie considerate comportamente atipice genului masculin, atrăgând mai multe sancţiuni sau reacţii negative din partea covârstnicilor.

Intervenţiile cognitiv - comportamentale pentru reducerea agresivităţii folosesc adesea: restructurarea cognitivă, dezvoltarea deprinderilor de rezolvare de probleme şi pe a celor sociale, întărirea, recompensarea comportamentelor nonagresive de tip asertiv, modelarea, informarea cu privire la emoţii şi managementul acestora (distragere, relaxare, identificarea precursorilor), brainstorming, analiza consecinţelor agresivităţii pe termen scurt şi lung, mecanisme eficienţe de luptă cu presiunea grupului, stabilirea de scopuri personale şi sociale adecvate, implicarea familiei, jocurile şi poveştile terapeutice.

Mai specific, *Mounts (1997)* susţine că strategiile de eliminare a agresivităţii la copii pot fi împărţite în strategii ce vizează agresivitatea proactivă sau pe cea reactivă. Pentru a elimina agresivitatea proactivă, considerându-se că părinţii întăresc comportamentul copiilor, recompensându-l prin atenţie cel puţin, intervenţiile se focalizează pe relaţia dintre părinţi şi copii. Ideea este că atunci când părinţii sunt inconsistenţi în pedepsirea comportamentelor agresive, sau chiar nu le pedepsesc deloc, copilul învaţă că acest tip de comportament este unul util, de menţinut, pentru că îl ajută să obţină ceea ce doreşte. Este util că educatorii să pedepsească (de exemplu prin time-out, izolarea şi ignorarea copilului pentru un număr de minute care să nu depăşească vârsta sa cronologică) manifestările agresive şi să le modeleze şi să le întărească pe cele neagresive. Scopul intervenţiilor la copii care manifestă agresivitate reactivă este să îi ajuţi să dobândească autocontrolul emoţional şi deprinderi de rezolvare a problemelor mai rafinate dar şi mai potrivite decât agresivitatea fizică (negocierea, compromisul).

Fobii specifice

în procesul dezvoltării, frica şi îngrijorarea sunt obişnuite la copii. De aceea, clinicienii trebuie să distingă între temerile normale legate de dezvoltare, frică, timiditate pe de o parte şi tulburările anxioase care afectează funcţionarea copilului, pe de altă parte.

De obicei, copiii experimentează frica de zgomote puternice şi, mai târziu, frica de persoanele străine. Celor mici le este frică de creaturi imaginare, de întuneric şi prezintă şi o anxietate de separare normală. Vârsta de maximă intensitate pentru fricile de obiecte sau animale ameninţătoare este cea a copilului de trei ani *(Mark, 1987,* apud *Carr, 1999).* Şcolarilor le este frică să nu fie accidentaţi sau răniţi şi se tem de evenimentele naturale (de exemplu furtuni). Preadolescenţii şi adolescenţii îşi fac griji legate de performanţa academică şi de cea în situaţii sociale, dar îşi fac şi griji cu privire la starea lor de sănătate. în general, fricile din perioada copilăriei reprezintă o tranziţie normală, sunt un răspuns la perceperea pericolelor, însă devin problematice dacă nu dispar odată cu trecerea timpului sau dacă alterează sau afectează funcţionarea copilului.

Fobiile specifice se referă la experimentarea unei frici nerezonabile în legătură cu expunerea la diferite obiecte sau situaţii, urmată de evitarea sistematică a acestora.

Fobia, spre deosebire de frică:

- este excesivă, disproporţională pentru situaţia dată;
- nu poate fi alungată;
- este dincolo de controlul voluntar;
- conduce la evitarea stimulilor anxiogeni;
- persistă în timp;
- este dezadaptativă;
- nu este specifică unei vârste sau unui stadiu de dezvoltare.

Fobia specifică presupune o frică persistentă circumscrisă unei situaţii sau unui obiect; în aceste condiţii, stimulul fobie este evitat ori de câte ori este posibil; prezenţa sa este suportată cu o anxietate intensă care apare imediat după expunere sau chiar înainte de expunere în cazul persoanelor ce îşi imaginează sau se gândesc că urmează să se expună la stimulul fobie.

Printre cele mai frecvente fobii întâlnite în rândul copiilor enumerăm frica de înălţime, de animale mici, de

dentist, de întuneric, de zgomote puternice, de tunete şi fulgere.

La modul particular, frica de întuneric a copilului este adesea explicată prin prisma neliniştii în raport cu lucrurile nefamiliare pe care nu le pot înţelege sau controla. Imaginaţia lor activă, incapacitatea de a distinge între realitate şi fantezie îi pot determina adesea pe copii să creadă că monştrii de sub pat vor ieşi de îndată ce lumina se stinge. Util în acest sens este să se limiteze accesul copiilor la vizionarea de filme sau emisiuni cu conţinut înfricoşător, nepotrivit vârstei, să se stabilească rutine în legătură cu mersul la culcare, să se discute la modul concret fricile copilului, folosindu-se desenul, jocurile, poveştile cu finalul construit de copil şi mult umor, să se apeleze la expunerea gradată, exerciţii de relaxare şi respiraţie corectă, administrarea de recompense.

Modelul tripartit propus de *Lang (1977,* apud *Silverman* şi *Rabin, 1994)* prezintă fobia ca pe un răspuns care se manifestă de- a lungul a trei sisteme: comportamental sau motric, subiectiv sau cognitiv şi fiziologic sau comportamental (strigăt, plâns, evitare, fuga la părinţi pentru a căuta siguranţă şi confort). Cu cât este mai severă fobia, cu atât mai accentuat e comportamentul de evitare şi, implicit, mai afectată funcţionarea.

Adesea, la nivelul copiilor sunt identificate cogniţii negative de tipul: „expunerea la sau confruntarea cu un stimul fobie e groaznică", „nu o pot suporta", „trebuie cu orice preţ să fiu în siguranţă! ".

Ost (1987, apud *Silverman* şi *Rabin, 1994)* realizează o serie de cercetări cu privire la vârsta de instalare a fobiilor şi ajunge la concluzia că fobia de animale se instalează în medie la 7 ani, fobia de sânge la 9 ani, fobia de dentist la 12 ani, fobia socială sau agorafobia la începutul adolescenţei sau vârstelor adulte, claustrofobia la 18- 20 de ani. Limitele cercetărilor de acest gen vizează subiectivitatea raportărilor retrospective ale subiecţilor.

De remarcat faptul că numeroase condiţii fobice se îmbunătăţesc fără nici o formă de tratament, iar fobiile la copiii se vindecă mai uşor decât cele ale adulţilor. Studiile interculturale indică prezenţa aceloraşi frici de-a lungul mai multor ţări; fetele tind să prezinte scoruri mai ridicate decât băieţii pe dimensiunea fobiei, iar copiii scoruri mai scăzute decât adulţii (un argument în plus pentru caracterul învăţat, dobândit al fricilor, copiii neavând poate ocazia să trăiască experienţe în care o reacţie anxioasă să fie modelată, iar fetele fiind încurajate la nivel cultural să se comporte conform rolurilor tradiţionale de gen, conform cărora frica şi sensibilitatea, neajutorarea, sunt caracteristici ale sensibilităţii şi feminităţii).

Criteriile de diagnostic DSM IV vizează:

A. Frică marcantă şi persistentă, excesivă şi iraţională, inexplicabilă, pe fondul prezenţei sau anticipării unui obiect sau a unei situaţii specifice (zbor, înălţimi, animale, a vedea sânge, a i se face o injecţie).
B. Expunerea la stimulul fobie provoacă aproape invariabil un răspuns anxios imediat, general sau predispus situaţional; la copii anxietatea poate fi exprimată prin plâns, împietrire, agăţare.
C. Persoana recunoaşte că frica este excesivă şi iraţională; la copii această trăsătură poate să fie absentă;
D. Situaţia fobică este evitată sau îndurată cu anxietate sau distres intens;
E. Evitarea, anxietatea anticipatorie, distresul din situaţiile anxiogene interferează semnificativ cu rutina normală a persoanei, cu funcţionarea ocupaţională sau academică, cu activităţile sociale sau cu relaţiile, sau există un distres marcant cu privire la a avea această fobie
F. La indivizii cu vârsta sub 18 ani durata este de minimum 6 luni;
G. Anxietatea, atacurile de panică sau evitarea fobică, asociate cu situaţia sau obiectul specific, nu este mai bine explicată de prezenţa unei tulburări obsesiv - compulsive (frica de mizerie, obsesii legate de îmbolnăvire), tulburarea de stres posttraumatic (evitarea stimulilor asociaţi cu un stresor sever), anxietatea de separare, fobia socială sau agorafobie.

Dintre tipurile de fobii specifice cele mai comune amintim: fobia de animale, legate de mediul natural (furtuni, înălţime, ape), de sânge sau injecţii, de lifturi, spaţii închise, zgomote puternice.

În ceea ce priveşte etiologia fobiilor, cercetările evidenţiază deopotrivă rolul factorilor genetici dar şi a celor de mediu (teoria învăţării sociale). *Rachman (1997)* susţine că fobiile se dobândesc prin una sau prin combinaţia unora din cele trei căi:

1. condiţionare - experimentarea directă a traumei;
2. învăţare vicariantă - experimentarea indirectă a traumei;
3. transmiterea de informaţii.

Fricile tind să se instaleze la adulţi direct, iar la copii pe căi indirecte. Programele de tratament presupun adesea apelul la expunerea gradată: copilului i se cer informaţii legate de obiectul fobie iar apoi situaţiile fobice sunt ierarhizate funcţie de gravitatea lor. Se folosesc deopotrivă şi proceduri de management al întăririlor, modelarea, desensibilizarea sistematică sau dezvoltarea autocontrolului. Procedurile de management al întăririlor sunt bazate pe principiile condiţionării operante şi accentuează importanţa relaţiei cauzale dintre stimul şi comportament. Expunerea este urmată de consecinţe pozitive (întăriri pe baza unui contract mediat de terapeut între părinte şi copil). Procedurile de modelare implică observarea modului în care alţii se descurcă cu succes în

interacţiunea cu obiectul sau situaţia anxiogenă (terapeutul, părinţii se apropie de obiectul fobiei). în paralel se realizează o analiză, disputare a gândurilor iraţionale care stau la baza fricii. Desensibilizarea sistematică presupune următorii paşi:

1. copilul învaţă un răspuns antagonic, de tipul relaxării;
2. se construieşte o ierarhie a situaţiilor anxiogene;
3. se asociază relaxarea cu fiecare nivel al ierarhiei.
4. Aceste tehnici sunt utile îndeosebi pentru frica de întuneric, zgomote puternice şi înălţimi. Procedeele de control au la bază acronimul STOP - S - frică, T - gânduri, O - alte gânduri alternative şi P - succesul.

Coşmarurile sunt vise înspăimântătoare, intense, care apar în timpul somnului de tip REM; din ele, cel mai adesea copilul se trezeşte brusc, într-o stare de anxietate. Coşmarurile apar frecvent ca răspuns anxios global la percepţia unei ameninţări a siguranţei sau securităţii copilului, stimei sale de sine sau siguranţei familiei. Coşmarurile apar des ca şi părţi sau aspecte ale anxietăţii de separare, ale tulburării de stres posttraumatic sau ale tulburării de anxietate generalizată. Ele sunt menţinute în momentul în care copilul adoptă un set cognitiv orientat înspre ameninţare, caz în care copilul devine hipervigilent şi interpretează indiciile interne şi externe ca fiind ameninţătoare.

Dacă interacţiunea părinte-copil este caracterizată prin nivele ridicate de anxietate, copilul este întărit greşit în adoptarea unui set cognitiv orientat spre ameninţare, aceasta constituind atât un posibil factor etiologic, cât mai ales un factor de menţinere. Coşmarurile pot fi menţinute şi pe fondul unei relaţii nesuportive părinţi-copil, relaţie în cadrul căreia copilul nu reuşeşte să se ventileze emoţional vorbind de fricile sale (contextul de neglijare a copilului, abuzul fizic sau sexual).

Terorile nocturne sunt confundate adesea cu coşmarurile, în cadrul primelor copilul se ridică, ţipă şi fuge din pat speriat, într-o încercare frenetică de a scăpa. Copilul pare terifiat, hiperexcitat şi neresponziv la încercările de a-l calma. Deşi îşi poate aminti coşmarul, el nu reuşeşte să îşi amintească conţinutul. Coşmarurile apar în timpul primei treimi a perioadei de somn.

Fobia şcolară

Fobia de şcoală, refuzul sau evitarea şcolii sunt termeni utilizaţi interşanjabil în literatura de specialitate pentru a face referire la copiii şi adolescenţii care întâmpină dificultăţi când vine vorba de frecventarea şcolii. Refuzul de a merge la şcoală este o problemă serioasă, stresantă pentru copii, familiile acestora dar şi pentru personalul şcolii, consecinţele lui având efecte pe termen scurt şi lung în ceea ce priveşte dezvoltarea emoţională, socială şi educaţia copilului.

Comportamentul de refuz a şcolii este adesea conceptualizat ca o fobie şcolară, acest grup de comportamente nefiind însă unul omogen, pentru că motivele care stau la baza refuzului de a merge la şcoală sunt diverse: frica de a merge cu maşina până la şcoală, frica de a sta într-o clădire cu mai multe etaje, separarea de cei dragi, frica de anumite situaţii sociale specifice (a vorbi în clasă, fobie socială), dificultăţi legate de relaţiile cu colegii, profesorii, frica de evaluările negative, frica de teste.

Există numeroşi copii care experimentează dificultăţi în adaptarea la viaţa şcolară, dar şi copii care găsesc şcoala extrem de aversivă, frica lor fiind una disproporţionată, nepotrivită, persistentă, evitarea şcolii apărând ca involuntară.

Hersov (1977, apud *Blagg* şi *Yule, 1994)* realizează o descriere complexă a acestei fobii şi susţine că ea începe cu plângeri vagi în legătură cu şcoala, şovăieli atunci când trebuie să meargă la şcoală, progresând până la refuzul categoric de a merge sau a rămâne la şcoală, indiferent de ameninţările, insistenţele, rugăminţile, reproşurile sau pedepsele părinţilor, presiunile profesorilor sau ale altor persoane. Comportamentul poate fi însoţit de semne clare de anxietate sau chiar panică atunci când se apropie momentul de a pleca la şcoală. Cei care ies din casă se întorc de la jumătatea drumului sau fug de la şcoală anxioşi. Mulţii copii insistă asupra faptului că ei vor să meargă la şcoală şi sunt pregătiţi, dar că pur şi simplu nu fac faţă atunci când vine momentul.

Pot adesea să manifeste acuze somatice de tipul durerilor de stomac, ameţelilor, durerilor de cap, greţurilor. Reacţiile comportamentale includ comportamente de evitare, plâns, agresivitate chiar atunci când sunt forţaţi. Adesea emoţiile, stările fiziologice şi comportamentele de evitare nu sunt sincronizate, conducând la dificultăţi în a înţelege comportamentul copilului şi la inconsistenţă în managementul problemei. De exemplu, un copil poate prezenta acuze somatice în lipsa conştientizării anxietăţii sau a comportamentelor de evitare. Frecvent, părinţii pun problema pe seama unui virus misterios şi în consecinţă îl ţin o perioadă departe de şcoală. în lipsa presiunii de a merge la şcoală, frica şi acuzele somatice dispar, dar reapar brusc de îndată ce se pune problema reluării şcolii.

Cel mai adesea, profilul copilului care prezintă astfel de dificultăţi face trimitere la un individ inhibat din

punct de vedere comportamental, anxios *(Kagan şi colab., 1987, Hirshfeld şi colab. 1992,* apud *Brand şi O'Conner, 2004).* Referindu-se la acelaşi profil, *Kearny şi Bates (2005)* susţin că astfel de persoane manifestă anxietate generalizată sau socială, frică, oboseală, acuze somatice, agresivitate, ieşiri comportamentale, fugă de la şcoală sau de acasă, lipsa performanţelor academice.

Uneori evenimente stresante de viaţă (boală, accidente, pierderi) preced instalarea refuzului de a merge la şcoală. După *Fremont (2004),* refuzul apare cel mai adesea după o perioadă în care copilul a stat mai mult acasă (vacanţă, boală). Alţi stresori cu rol în apariţia tulburării sunt dezacordul marital în familiile de origine şi schimbarea şcolii *(Kearny şi Bates, 2005).*

Fobia şcolară nu este o categorie de diagnostic individuală, ci ICD X o consideră o formă a anxietăţii de separare din perioada copilăriei. Relaţia dintre cele două este următoarea: nu toţi copiii cu anxietate de separare manifestă şi refuzul şcolii, dar mulţi copii care refuză frecventarea şcolii prezintă criteriile de diagnostic pentru anxietatea de separare *(Brand şi O'Conner, 2004).* Copiii cu anxietate de separare afişează teamă excesivă atunci când se află departe de casă sau de cei de care sunt ataşaţi. Potrivit DSM IV TR, este vorba de anxietatea ce apare în cursul dezvoltării, nepotrivită şi excesivă, cu privire la separarea de casă sau de persoanele de care individul este ataşat, după cum indică trei sau mai multe dintre următoarele:

1. distres recurent excesiv la separarea sau anticiparea separării de casă sau de figurile centrale de ataşament;
2. îngrijorarea persistentă şi excesivă cu privire la pierderea sau la posibilitatea ca figurile de ataşament majore ar putea păţi ceva;
3. îngrijorarea persistentă şi excesivă cu privire la apariţia unui eveniment neprevăzut, care ar conduce la separarea de figurile majore de ataşament (posibilitatea de a se pierde sau de a fi răpit);
4. împotriviri persistente sau refuzul de a merge la şcoală sau oriunde altundeva din cauza fricii de separare;
5. îi este frică să rămână singur acasă sau fără figurile de ataşament ori alţi adulţi semnificativi şi se opune persistent şi excesiv;
6. împotrivire persistentă şi refuzul de a merge la culcare fără a fi lângă o figură de ataşament sau refuzul de a dormi în altă parte decât acasă;
7. coşmaruri repetate care implică tema separării;
8. acuze repetate cu privire la simptome somatice (dureri de cap, stomac, ameţeli, vomă) atunci când este separat sau anticipează separarea de figurile majore de ataşament.

Durata tulburării trebuie să fie de minimum 4 săptămâni iar debutul are loc înaintea vârstei de 18 ani. Pentru a fi diagnosticată, trebuie stabilit faptul că simptomele cauzează distres semnificativ din punct de vedere clinic sau dificultăţi în funcţionarea socială, academică, ocupaţională sau în alte arii importante de funcţionare. Trebuie de asemenea cercetat dacă tulburarea nu apare exclusiv pe fondul unei tulburări pervazive de dezvoltare, a schizofreniei sau a altor tulburări psihotice, iar în cazul adolescenţilor şi al adulţilor nu este mai bine explicată de prezenţa unei tulburări de panică cu agorafobie. De specificat *debutul timpuriu* dacă simptomele apar înainte de 6 ani.

Pe de altă parte, DSM IV subliniază că unele cazuri de refuz a şcolii nu se datorează anxietăţii de separare, ci, mai ales în adolescenţă, grijilor legate de performanţa academică sau socială.

Berg şi colab. (1969, apud *Brand şi O' Conner, 2005)* au postulat criteriile general acceptate de profesionişti în ceea ce priveşte prezenţa refuzului şcolii:

1. dificultăţi severe legate de frecventarea şcolii, care conduc cel mai adesea la un absenteism prelungit;
2. distres emoţional subiectiv, dar şi vizibil sever: frică excesivă, izbucniri, acuze somatice atunci când se află în situaţia de a merge la şcoală;
3. lipseşte de la şcoală cu ştirea părinţilor;
4. nu sunt prezente caracteristici antisociale (furtul, minţitul, distrugerea).

Cel mai adesea se disting subtipurile care au la bază: anxietatea de separare, fobia, anxietatea generalizată şi depresia.

Problema pare să se manifeste în special la următoarele trei vârste:

- 6-7 ani, la scurt timp după intrarea în şcoală;
- 11-13 ani, în momentul trecerii de la ciclul primar la cel gimnazial;
- după 14 ani, în momentul intrării la liceu.

Evaluarea subiecţilor trebuie să răspundă la următoarele *trei întrebări* (Kearny *şi* Bates, 2005):

1. Care este natura sau forma problemei?
2. Care este funcţia problemei şi de ce continuă să apară?
3. Care este cea mai bună formă de intervenţie pentru această problemă?

În ceea ce priveşte intervenţiile eficiente, *Gosschalk (2004)* susţine că acestea se pot divide în intervenţii comportamentale şi cognitiv-comportamentale. Intervenţiile comportamentale presupun teme legate de întoarcerea bruscă sau gradată la şcoală. întoarcerea bruscă se recomandă în cazurile în care tulburarea are un debut acut, dintr-o dată, iar întoarcerea gradată este recomandată pentru fobiile cu caracter cronic. Orientările comportamentale indică şi de această dată desensibilizarea sistematică în imaginaţie şi in vivo, trecerea gradată prin ierarhia situaţiilor anxiogene, recompense, întăriri.

Este important să se exploreze pentru a se identifica prezenţa factorilor cheie, să se stabilească persoanele care trebuie incluse în tratament, modul în care să se facă tratamentul (în timp ce este trimis la şcoală sau prima dată tratamentul şi apoi reluarea şcolii). Se pare că implicarea părinţilor în tratament are efecte benefice în ceea ce priveşte scurtarea duratei acestuia.

La modul concret, tratamentul include metode pentru copii, pentru părinţi şi bazate pe familie. Metodele pentru copii implică: educarea lor cu privire la natura anxietăţii şi a comportamentului de refuz a şcolii, exerciţii de control somatic a simptomelor de pe fondul anxietăţii (exerciţii de relaxare sau respiraţie corectă), discutarea caracterului iraţional al fricii prin atacarea gândurilor iraţionale care stau la baza acesteia, tehnici de expunere gradată. Metodele pentru părinţi presupun: stabilirea unor rutine în programul copilului în general şi în cel de dimineaţă în special, instruirea lor în managementul întăririlor pentru a recompensa frecventarea şi a pedepsi refuzul, reducerea întăririi comportamentelor de căutare a asigurărilor. La nivelul familiei se insistă pe trainingul deprinderilor de comunicare şi pe rezolvarea de probleme.

Tulburarea de anxietate generalizată

Tulburările anxioase reprezintă una din cele mai frecvente forme de manifestare psihopatologică în rândul copiilor şi adolescenţilor, dar, adesea scapă neidentificate sau netratate. Identificarea timpurie şi tratamentul eficient pot reduce impactul anxietăţii asupra funcţionării academice şi sociale la copii, precum şi şansa de persistenţă a tulburărilor anxioase în perioada adultă.

Simptomatologia anxioasă presupune următoarele diagnostice: anxietatea de separare, anxietatea generalizată, fobia socială, fobia specifică, tulburarea de panică (cu sau fără agorafobie), agorafobia fără panică, tulburarea de stres posttraumatic şi tulburarea obsesiv- compulsivă.

Copiii cu tulburări anxioase nu realizează faptul că frica lor este una iraţională. Ei prezintă adesea acuze somatice (dureri de cap sau stomac cel mai frecvent). Plânsul, iritabilitatea şi ieşirile de furie care acompaniază anxietatea pot fi înţelese greşit şi etichetate ca opoziţie sau răzvrătire, nesupunere, deşi, în realitate, ele nu reprezintă altceva decât eforturile disperate ale copilului de a evita situaţiile anxiogene.

în mod cert, tulburările anxioase afectează dezvoltarea psihosocială normală a copilului (de exemplu, copilul cu fobie socială tinde să nu interacţioneze cu alţi copii, copilul cu anxietate de separare poate să rateze ocaziile de a-şi câştiga independenţa în raport cu adulţii). Pot apărea de asemenea probleme la nivel social, cum ar fi deprinderi deficitare de rezolvare de probleme, stimă de sine scăzută, subestimarea propriilor competenţe, interpretarea situaţiilor ambigue ca fiind negative, performanţe generale scăzute.

Există o serie de factori de risc, dar şi factori protectivi în ceea ce priveşte dezvoltarea tulburărilor anxioase. Factorii de risc biologic îi includ pe cei genetici şi legaţi de temperamentul copilului. *Eley (2001,* apud *Connoly* şi *colab., 2007)* trece în revistă câteva studii realizate pe gemeni care prezintă dovezi ale influenţei concomitente a factorilor genetici dar şi a celor de mediu în dezvoltarea anxietăţii la copil. Inhibiţia comportamentală în copilăria timpurie creşte riscul pentru dezvoltarea anxietăţii în copilăria mijlocie şi a fobiei sociale în adolescenţă. La fel, un factor de risc este reprezentat de tulburările anxioase ale părinţilor. Părinţii anxioşi pot fi modele negative pentru copii, pot întări comportamentele de coping anxios, pot menţine evitarea în ciuda dorinţei de a-i ajuta pe copii *(Dadds* şi *Roth, 2001,* apud *Connoly* şi *colab., 2007).* Stilurile parentale supraprotectoare, controlul exagerat şi critica excesivă pot de asemenea contribui la apariţia acestor tulburări la copiii predispuşi temperamental.

Deprinderile de coping ale copiilor au fost considerate a fi factori protectivi, importante fiind strategiile de coping activ, distragerea, focalizarea pe problemă, mai degrabă decât copingul focalizat pe evitare.

Tulburarea anxietăţii generalizate este reprezentată de îngrijorarea cronică, excesivă, prezentă într-un număr mare de domenii: şcoală, interacţiuni sociale, familie, sănătate, siguranţă, evenimentele din lume, dezastre naturale şi are asociat cel puţin un simptom fizic. Aceşti copii au dificultăţi în a-şi controla îngrijorarea, sunt adesea perfecţionişti, caută mereu asigurări şi pot să trăiască un nivel mai ridicat de distres emoţional decât cel observat de părinţi sau profesori, îngrijorările lor nu se limitează la un obiect sau o situaţie specifică şi sunt prezente mereu, marea majoritate a timpului.

Astfel, conform DSM IV TR, trăsătura esenţială a anxietăţii generalizate o reprezintă anxietatea şi

îngrijorarea excesivă, în mai multe zile da decât nu, cu privire la un număr de evenimente sau activităţi, pentru o perioadă de cel puţin 6 luni. Persoanei îi este dificil să controleze îngrijorarea. Anxietatea şi îngrijorarea sunt asociate cu trei (sau mai multe) din următoarele 6 simptome (cel puţin câteva simptome prezente mai multe zile da decât nu în ultimele 6 luni), pentru copii un singur item fiind suficient: agitaţie şi senzaţia că „stă ca pe ace", oboseşte uşor, dificultăţi de concentrare, golirea minţii, iritabilitate, tensiune musculară, tulburări de somn (dificultăţi la adormire, se trezeşte mereu, somn agitat, neodihnitor).

Diagnosticul diferenţial se face cu tulburarea de panică, cu fobia socială, tulburarea obsesiv-compulsivă, anorexia nervoasă, tulburarea de somatizare, hipocondria şi tulburarea de stres posttraumatic, în fiecare din acestea îngrijorările fiind circumscrise unor categorii concrete, individualizate de factori sau situaţii. De asemenea, trebuie excluse cauzele medicale care ar putea sta la baza apariţiei simptomelor (medicamente, abuz de droguri, hipertiroidism) şi faptul că simptomele ar face parte din tabloul clinic al altor tulburări (tulburări emoţionale, psihotice sau tulburări pervazive de dezvoltare). Este evident important ca anxietatea, îngrijorarea şi simptomele fizice să cauzeze distres semnificativ din punct de vedere clinic şi să afecteze funcţionarea socială, ocupaţională sau alte domenii importante de funcţionare.

Tratamentul include o abordare multimodală ce implică:

- educarea copilului şi părintelui cu privire la tulburările anxioase;
- consultul cu profesorii şi medicul de familie;
- terapie cognitiv-comportamentală;
- terapie de familie;
- în cazurile acute, grave, farmacoterapie.

în alegerea formei optime de tratament se iau în considerare stresorii psihosociali, factorii de risc, tulburările aflate în comorbiditate, severitatea bolii şi deteriorarea cauzată de aceasta, vârsta, nivelul de funcţionare generală, stadiul de dezvoltare al copilului, funcţionarea familială.

în terapia cognitiv-comportamentală, terapeutul îl învaţă pe copil deprinderi adaptative de coping şi îi oferă oportunităţi concrete pentru a-şi dezvolta sentimentele de control asupra simptomelor anxioase sau asupra situaţiilor asociate cu distres sau dificultăţi de funcţionare.

Albano şi *Kendall (2002,* apud *Connoly* şi *colab. 2007)* descriu cinci componente ale CBT pentru tratarea tulburării anxioase la copii:

- Psihoeducaţia copilului şi a părinţilor cu privire la boală şi la CBT;
- Trainingul deprinderilor de management somatic (relaxare, auto-monitorizare, respiraţie corectă);
- Restructurare cognitivă - disputarea aşteptărilor negative şi modificarea autodialogului intern, negativ;
- Metode de expunere, în imaginaţie sau in vivo, alături de desensibilizarea sistematică, faţă de stimulii anxiogeni;
- Planuri de prevenţie a recidivei.

De subliniat faptul că întărirea pozitivă scade anxietatea, crescând motivaţia pentru realizarea încercărilor de expunere.

Este recomandabil ca părintele să monitorizeze comportamentul anxios al copilului acasă, să aibă aşteptări progresive şi să facă apel la recompense şi întăriri. Intervenţiile încearcă de asemenea să îmbunătăţească relaţiile părinţi-copii, să întărească deprinderile de rezolvare de probleme ale familiei şi să reducă anxietatea parentală. Rezultate mai slabe se obţin în tratament dacă subiectul are o vârstă mai mare, dacă simptomele sunt severe, dacă psihopatologia este prezentă şi la nivelul părinţilor sau dacă există dificultăţi în funcţionarea generală a familiei. Metodele cele mai bune sunt şi în acest caz intervenţia timpurie şi prevenţia.

Dezvoltarea identităţii

Harter (1983) sparge problema complexă a identităţii personale, conceptualizând funcţiile cunoaşterii de sine, evaluării de sine şi auto-reglării, ca principale trei componente ale stimei de sine.

Cunoaşterea de sine se referă la tot ceea ce copilul ştie despre el însuşi, cu referire particulară la memoria autobiografică. Tot ea implică şi insight-uri cu privire la modul în care copilul funcţionează în lumea, viaţa socială. Autoevaluarea se referă la modul în care copilul se judecă pe sine raportându-se la alţii, dar şi la sine însuşi de-a lungul diverselor stadii de dezvoltare. Auto-reglarea presupune capacitatea de a persista în etalarea unui comportament independent, focalizat, orientat spre scop, în ciuda distragerilor provocate de stimulii competitivi interni sau externi. Din perspectiva auto-evaluării, stima de sine încorporează opiniile auto-evaluative şi emoţiile relaţionate, tinzând să aibă un nivel ridicat la preşcolari şi puberi. Pe la 12 ani apare o cădere bruscă în nivelul stimei de sine, urmată apoi de o creştere treptată de-a lungul adolescenţei *(Harter, 1983).* Această scădere a stimei de sine poate fi adesea pusă pe seama evaluării negative a schimbărilor fizice care acompaniază tranziţia spre adolescenţă; dezvoltându-se în cadrul perioadei operaţiilor formale, capacitatea de a-şi imagina modul în care alţii

îl judecă, scăderea stimei de sine pot fi şi o reflecţie a acestui fapt.

In afara evaluărilor globale de sine, copii fac şi evaluări specifice cum ar fi cele legate de familie, şcoală sau grupul de covârstnici. Auto-reglarea se referă la măsura în care un copil îşi poate regla emoţiile şi se poate centra pe rezolvarea unor probleme specifice, într-o manieră eficientă. Ea depinde de credinţele copilului cu privire la capacitatea de a controla situaţiile şi de mecanismele defensive şi strategiile de coping pe care copiii le au la dispoziţie.

Acceptarea necondiţionată de sine

Cât de uşor ar fi să înţelegem faptul că acceptarea aduce după sine şanse mai mari de schimbare în direcţia dorită! Totuşi, ne este mult mai uşor să învăţăm copiii că oamenii se Pot considera valoroşi doar atunci când sunt lăudaţi, apreciaţi sau au succes, că valoarea umană scade în caz de eşec, că feed- back-ul negativ trebuie evitat cu orice preţ, că unii oameni sunt mai valoroşi decât alţii şi că o greşeală mare comisă de o persoană ne poate face să ne schimbăm în totalitate părerea despre ea. Prin acţiunile şi cuvintele adulţilor, copiii învaţă că pot fi evaluaţi ca fiind buni sau răi, demni sau nedemni de iubit, valoroşi sau nevaloroşi. De asemenea, învaţă că persoanele trebuie să facă lucruri măreţe pentru a fi acceptate de ceilalţi, mai mult, că au nevoie de această acceptare, respingerea fiind insuportabilă. De câte ori nu îi spunem copilului că e o persoană „bună" atunci când împarte cu fratele mai mic ceva şi că e „prost" atunci când ia o notă mai mică la şcoală? De câte ori nu învăţăm în şcoală copiii, ordonându-i în funcţie de note, să se compare cu ceilalţi şi să îşi formeze o părere despre propria persoană pe baza acestor comparaţii? De câte ori, ca şi părinte, nu eşti tentat să îi spui copilului: „Ai luat doar 9? Şi colegul tău de bancă a luat 10, e mai bun decât tine! ". Nu ar fi oare mai acurat să spunem: „ai făcut un gest frumos împărţind acel lucru cu fratele tău", sau „probabil colegul tău s-a pregătit mai bine pentru testul respectiv", ori, „în acest an, aceşti elevi au muncit mai mult".

Între principalele categorii de cogniţii, gânduri care creează probleme în viaţa noastră, alături de cerinţele de tip absolutist cu privire la noi, alţii sau lume în general („trebuie"), alături de toleranţa scăzută la frustrare („nu pot suporta! ") şi evaluarea lucrurilor ca fiind groaznice („e groaznic, teribil"), regăsim şi tendinţa de a evalua propria noastră persoană precum şi pe ceilalţi (procesul în care atribuim sau le luăm persoanelor valoarea ca întreg).

Pornind de la tendinţa umană de a fi critici în raport cu propria persoană, dar şi cu ceilalţi, vreme îndelungată specialiştii în ştiinţele sociale au încercat să definească şi să măsoare stima de sine. în final, conceptul s-a dovedit a fi unul inefabil, uşor de falsificat (vezi cazul tulburărilor narcisistice de personalitate) şi labil, uşor de influenţat sub aspectul creşterii sau scăderii stimei sub influenţa evenimentelor externe. Stima de sine nu este altceva decât rezultatul evaluării persoanei ca întreg. Este oare posibil să evaluăm o persoană în complexitatea ei pe baza unor trăsături izolate, indiferent cât de evidente ar fi acestea? Răspunsul este categoric nu, pornind de la principiile logicii care ne avertizează asupra faptului că inferenţele inductive sunt cele mai păguboase. De altfel, şi o stimă ridicată de sine poate fi problematică, de vreme ce o serie de cercetări o asociază cu predispoziţia pentru violenţă şi cu vulnerabilitatea crescută în raport cu critica *(Chamberlain* şi *Haaga, 2001).*

Soluţia a venit din partea terapiei raţional emotiv- comportamentale, care introduce conceptul de acceptare necondiţionată a propriei persoane. *Ellis (1977,* apud *Chamberlain* şi *Haaga, 2001)* spune că un individ ajunge la acceptarea de sine necondiţionată atunci când „se acceptă deplin şi necondiţionat, fie că se comportă sau nu inteligent, corect, competent, fie că oamenii îl aprobă, respectă, iubesc sau nu". Conform REBT, evaluarea globală este iraţională (fiind incorectă din punct de vedere logic, având la baza un proces de generalizare excesivă) şi păguboasă, disfuncţională, deoarece predispune persoanele la depresie, anxietate, auto-blamare, defensivitate, ostilitate, grandiozitate, preocupare excesivă în raport cu evaluările negative. Pe scurt, ea tinde să ne distragă de la căutarea fericirii şi de la lucrurile cu adevărat importante în viaţă.

Educaţia raţional emotivă şi comportamentală este o extensie a terapiei raţional emotive şi comportamentale în mediul educaţional, în munca cu elevii, copiii sau adolescenţii. Printre altele, ea învaţă copiii şi adolescenţii să se accepte necondiţionat, nu pe baza performanţei, a părerii celorlalţi, ci să îşi construiască un concept de sine real, acceptând faptul că a face greşeli este o caracteristică a naturii umane *(Vernon, 2004,* apud *Trip, 2007).*

Şi, totuşi, putem să ne evaluăm? Da, putem să ne evaluăm comportamentele şi trăsăturile izolate, putem face declaraţii corecte şi verificabile empiric în raport cu acestea. Pe scurt, în acceptarea de sine necondiţionată este vorba de acceptarea sinelui şi nu de acceptarea necritică a tuturor comportamentelor indiferent de natura acestora. Suntem, ca şi oameni, imperfecţi şi supuşi greşelii, dar simultan prea complecşi pentru a fi reduşi şi definiţi printr-un singur aspect, în acceptarea de sine necondiţionată, o parte a atenţiei este concentrată înspre schimbarea lucrurilor nefavorabile nouă, care pot fi schimbate. De altfel, ne este mult mai uşor să ne asumăm responsabilitatea pentru comportamentele noastre greşite atunci când renunţăm să mai credem că ele spun totul despre noi ca şi persoane. Acela este momentul în care începem să căutăm potenţialul disponibil pentru a le schimba.

Frogatt (2005) susţine faptul că judecarea are la bază evaluarea, stabilirea proporţiilor, compararea,

analiza, în vreme ce acceptarea presupune a observa şi a valida fără a pune sub semnul întrebării în mod ineficient. Conform aceluiaşi autor, încrederea în sine se construieşte pe baza acceptării a trei factori:

1. exişti
2.nu există nici un motiv pentru care *ar trebui* să fii altfel decât eşti
3. nu eşti bun sau rău, adecvat sau inadecvat, vrednic sau nevrednic. Pur şi simplu eşti!.

Acceptarea necondiţionată dă privirii noastre obiectivitate, făcându-ne să ne constatăm mai acurat calităţile şi defectele, plusurile şi minusurile şi totuşi să putem concluziona: „sunt ok! ” Atunci când te accepţi aşa cum eşti, poţi decide să te schimbi la nivel comportamental, schimbarea fiind o alegere şi nu o necesitate. Acţiunile şi trăsăturile vor fi evaluate doar prin raportarea lor la modul în care ne ajută sau nu să ne atingem scopurile.

Ce putem face pentru copiii noştri pentru a-i învăţa despre acceptarea necondiţionată? Pe scurt, profesorii pot să îi înveţe acceptarea de sine, modelându-le acceptarea necondiţionată a celorlalţi, iar părinţii pot învăţa să evalueze, să laude sau să pedepsească doar comportamentele copilului şi nu pe el ca şi fiinţă. Până la urmă, acceptarea necondiţionată este un obicei, se poate converti într-o deprindere, pe care o construim pas cu pas.

De ce am face acest lucru? Pentru că cercetarea indică o asociere negativă între acceptarea necondiţionată de sine şi depresie, anxietate, narcisism şi o asociere pozitivă cu fericirea, starea generală de bine. De asemenea, în cazul unui om care se acceptă necondiţionat, labilitatea în părerea şi emoţiile cu privire la sine este una scăzută. Acceptarea necondiţionată a propriei persoane se asociază negativ şi cu defensivitatea la critică, pe care copilul o poate folosi pentru a-şi îmbunătăţi comportamentul. Relaţiile cu ceilalţi nu vor fi afectate definitiv de un feed-back negativ, în condiţiile în care un copil cu un nivel ridicat de acceptare necondiţionată de sine nu este tentat să-i denigreze pe cei care îi oferă un astfel de feed-back.

Autocunoaştere

Conceptul de sine reuneşte informaţiile cu privire la atributele, abilităţile, atitudinile şi valorile care credem că ne definesc ca şi persoane, făcându-ne să fim unici şi irepetabili. Identitatea presupune dobândirea unei realităţi psihologice ce are la bază o realitate socială. Eul prezintă o vădită capacitate de sinteză şi re-sinteză, diferenţiere, integrare şi identificare *(Spencer* şi *Markstrom- Adams, 1990).*

Vorbind despre identitate, *Erikson (1968,* apud *Kroger, 2006)* face referiri la sentimentul subiectiv conform căruia există o oarecare continuitate, uniformitate şi predictibilitate la nivel personal pe parcursul timpului; mai concret, în faze şi situaţii sociale diferite, o persoană se recunoaşte ca fiind una şi aceeaşi. Autorul introduce ideea de natură tripartită a identităţii, referindu-se la trei categorii de elemente aflate în interacţiune în structura sa: caracteristicile biologice (sex, aspect fizic, abilităţi, limite, sine corporal), psihologice (nevoi, interese, mecanisme de apărare) şi culturale. După *Erikson (1968,* apud *Kroger, 2006)* o dezvoltare optimă a identităţii presupune a găsi roluri şi nişe sociale potrivite capacităţilor biologice şi intereselor psihice ale individului.

Harter (1983, apud *Carr, 1999)* sparge problema complexă a identităţii personale, referindu-se la cunoaştere de sine, evaluare de sine şi auto-reglare (vezi dezvoltarea identităţii pentru definirea termenilor).

Recunoaşterea de sine, o formă rudimentară a cunoaşterii de sine apare în jurul vârstei de doi ani, atunci când copiii încep să-şi recunoască imaginea în oglindă. Recunoaşterea de sine este asociată cu ataşamentul securizant, iar copiii abuzaţi tind să prezinte deficite în aria cunoaşterii de sine. Pe parcursul dezvoltării, de-a lungul stadiilor piagetiene, copiii încep să se descrie din ce în ce mai sofisticat. în stadiul preoperaţional, ei se descriu în funcţie de caracteristicile lor fizice, preferinţelor şi obiectelor pe care le posedă (de exemplu „Sunt blond, îmi place ciocolata şi am o bicicletă”). în stadiul operaţiilor concrete, ei tind să se descrie în funcţie de trăsăturile de personalitate şi apartenenţa la anumite grupuri (de exemplu: „Sunt un bun prieten şi sunt în echipa de fotbal”). Descrieri mai complexe sunt cele ale adolescenţilor, în stadiul operaţiilor formale „Sunt un suflet rătăcitor într-o mare a concretului”.

În primii ani de viaţă, copiii îşi dezvoltă un sine categorial; ei tind să se definească în termeni simpli şi concreţi, definiţiile sinelui bazându-se pe concepte uşor de definit şi observat: vârsta (adult-copil), sexul (fetiţă-băiat), caracteristici fizice grosiere (mare-mic). Odată cu dezvoltarea memoriei de lungă durată, apare şi şinele reamintit ce cuprinde amintiri sau relatări ale altora cu privire la persoana copilului, informaţii ce vor intra în povestea sa de viaţă. Şinele lăuntric se dezvoltă mai târziu, reunind gânduri, emoţii şi dorinţe pe care le cunoaşte doar copilul şi eventual alte câteva persoane căruia el decide să se destăinuie. Sinele social reprezintă prin contrast, partea de relaţie, interfaţa interacţiunii cu ceilalţi.

O altă formă a identităţii o reprezintă identitatea culturală, ce reuneşte informaţii cu privire la strămoşi, familie, societate, istorie, religie, naţionalitate.

O faţetă importantă a identităţii este rolul de gen. De la naştere până la 5 ani, copiii trec printr-o perioadă de învăţare a conceptului de gen. Întâi disting între sexe şi reuşesc să distingă persoanele categorizându-le drept

femei sau bărbaţi; apoi realizează că genurile sunt stabile, nu se schimbă de la o zi la alta, apoi realizează că există diferenţe permanente la nivelul organelor genitale şi diferenţe incidentale, hainele, care nu au efect asupra genului; se dezvoltă apoi scenariile de gen, reprezentări ale rutinelor asociate rolurilor de gen. Pe baza acestor scenarii, dezvoltă scenele de gen, structuri cognitive utilizate pentru a furniza informaţii despre categoriile masculin sau feminin *(Levy* şi *Fivush, 1993,* apud *Carr, 1999).*

Se pare că există o preferinţă pentru jucăriile şi jocurile specifice genului pe măsură ce copiii se apropie de vârsta de cinci ani; o toleranţă pentru jocurile intersexe apare în copilăria mijlocie şi se diminuează din nou în adolescenţă. Fetele tind să se dezvolte mai rapid din punct de vedere lingvistic iar băieţii prezintă mai de timpuriu competenţe matematice. Apoi, bărbaţii tind să se descurce mai bine în sarcinile spaţiale pe tot parcursul vieţii. Comportamentul în rolurile de gen este clar influenţat de tratamentul pe care părinţii îl aplică (aşteptări şi întăriri diferite), dar şi de răspunsurile copiilor (identificare şi imitare), conform lui *Serbin* şi *colab. (1993,* apud *Carr, 1999).* Astfel, băieţii sunt încurajaţi să fie competitivi şi orientaţi spre acţiune iar fetele să fie cooperante şi orientate înspre relaţii. Rolurile rigide de gen pot conduce la un dezechilibru de putere în interiorul căsniciei, ceea ce duce la creşterea insatisfacţiei maritale, la izolarea ambilor parteneri şi la scăderea gradului de implicare în sarcinile de îngrijire a copilului *(Gelles, 1995,* apud *Carr, 1999).* În ultimii ani este din ce în ce mai mult promovat idealul androginismului, tânărul androgin dezvoltând deopotrivă deprinderi specifice rolului de gen masculin şi feminin.

Autoeficacitate

Autoeficacitatea este un termen introdus de *Bandura (1977,* apud *Steese* şi *colab. 2006)* şi se referă la evaluările unei persoane cu privire la capacităţile proprii de a iniţia şi realiza cu succes sarcini specifice, la un anumit nivel, depunând un efort susţinut şi perseverând în faţa adversităţilor. Constructul de autoeficacitate este integrat în teoria social-cognitivă, conform căreia comportamentul uman se află constant sub influenţa reciprocă a factorilor cognitivi (motivaţia, de exemplu) şi de mediu. *Bandura* vorbeşte de o „triadă a reciprocităţii", o interacţiune între factorii comportamentali, cognitivi şi de mediu.

Autoeficacitatea tinde să se dezvolte atunci când copiii au succes în sarcinile pe care şi le propun şi când atribuie succesul abilităţilor de care dispun. Copiii din clasele primare tind să prezinte nivele mai ridicate ale încrederii în capacităţile personale. De altfel, copiii mai mici tind în general să îşi supraestimeze competenţele, învăţând treptat să se evalueze mai obiectiv *(Steese şi colab., 2006).*

Autoeficacitatea include o componentă a performanţei care face referiri la evaluările pe care oameni le fac cu privire la capacităţile proprii de a organiza şi executa anumite acţiuni pentru a atinge anumite performanţe.

Autoeficacitatea constă astfel în credinţa conform căreia vor fi eficienţi în alte sarcini similare în viitor. Informaţiile cu privire la autoeficacitate sunt obţinute pe baza observării propriei persoane în acţiune, pe baza evaluărilor personale, pe baza observării altora dar şi pe baza feed-back- ului primit de la ceilalţi. În acest context este important feed- back-ul acurat oferit de educatori, în condiţiile în care o serie de cercetări sintetizate de *Aujum (2006)* indică faptul că în mediul şcolar băieţii primesc mai multă atenţie de la profesori, profesorii tind să evalueze abilităţile fetelor ca fiind mai puţin dezvoltate în raport cu cele ale băieţilor şi fetele sunt mai preocupate de apariţia unui posibil eşec.

Autoeficacitatea este o dimensiune modificabilă, oamenii fiind capabili să îşi influenţeze motivaţia şi performanţa. Nivelurile de autoeficacitate percepută influenţează deopotrivă alegerile, persistenţa, efortul depus într-o acţiune, decizia de a te angaja sau nu în realizarea unei sarcini, credinţele şi atribuirile cu privire la succes sau eşec, percepţiile cu privire la provocările sau impedimentele din mediu *(Sherman, 2002).* Indivizii cu un nivel ridicat al autoeficacităţii atribuie eşecul lipsei de efort iar cei cu autoeficacitate scăzută lipsei de abilităţi. În general, oamenii tind să evite situaţiile în care cred că nu sunt capabili să obţină succes, sau, în cazul în care încearcă, nu depun prea mult efort sau nu sunt prea persistenţi.

Potrivit lui *Chaese (2001,* apud *Smith, 2002)* autoeficacitatea nu se referă doar la deprinderile cognitive, sociale, comportamentale ci şi la ceea ce oamenii fac cu deprinderile pe care le au.

Gradele ridicate ale autoeficacităţii sunt asociate cu efectuarea cu mai mult succes a sarcinilor; pe de altă parte, copiii cu autoeficacitate scăzută tind să nu persiste în încercările de a rezolva problemele cu care se confruntă, menţinându-şi dificultăţile psihologice. Copiii dobândesc o neajutorare învăţată şi un stil atribuţional depresiv (gândul că oricât vor încerca nu vor reuşi şi tendinţa de a atribui eşecul unor factori interni, globali şi stabili, din afara controlului lor, cum ar fi lipsa de abilităţi sau factori fiziologici) atunci când primesc de la profesori sau părinţi feed-back în care eşecul este pus pe seama lipsei de abilităţi sau a unei boli şi nu a lipsei de efort. În contrast, succesul tinde să fie atribuit unor factori externi, specifici şi tranzitorii cum ar fi norocul; acest stil atribuţional conduce la inactivitate, care aduce cu sine restul de probleme.

Neajutorarea învăţată cu privire la şcoală apare în copilăria mijlocie şi e mai specifică fetelor decât băieţilor. Ea este reversibilă dacă sarcinile de învăţare sunt adaptate cu grijă la nivelul abilităţilor specifice fiecărui copil, dacă este dat

feed- back pozitiv în caz de succes iar erorile sunt atribuite lipsei de efort mai degrabă decât lipsei de abilităţi.

Opusul neajutorării învăţate îl constituie optimismul învăţat, care are la bază un stil atribuţional în cadrul căruia succesul este atribuit unor factori interni, globali şi stabili iar eşecul unor factori externi, specifici şi instabili *(Seligman, 1991,* apud *Carr, 1999).* Optimismul învăţat este asociat cu o mai bună adaptare.

Autoeficacitatea academică este circumscrisă acestui domeniu şi se referă la evaluarea capacităţilor personale de a răspunde cu succes sau eşec sarcinilor şi provocărilor academice. Acest tip de autoeficacitate modelează aspiraţiile elevilor cu privire la şcoală şi carieră. Cercetările realizate de *Bassi* şi *colab. (2007)* evidenţiază faptul că indivizii cu un nivel ridicat de autoeficacitate academică obţin note mai bune, au aspiraţii mai înalte legate de carieră, sunt mai apreciaţi de profesori şi acordă mai mult timp învăţatului. Alte cercetări *(Steese* şi *colab. 2006)* concluzionează chiar că abilităţile concrete sunt mai puţin importante în realizările academice în raport cu credinţele legate de competenţa personală. La fel, alte cercetări arată că, indiferent de nivelul abilităţilor, elevii cu un nivel ridicat al autoeficacităţii percepute au mai mult succes în activităţile şcolare şi folosesc strategii de învăţare mai eficiente *(Bouffard- Bouchard* şi *colab. 1991; Zimmerman, 1995; Schurk* şi *colab. 2000, Zhang* şi *Zhang, 2003,* apud *Bossi* şi *colab. 2007).* Rezultatele unei cercetări realizate de *Anjum (2006)* indică faptul că autoeficacitatea percepută cu privire la matematică corelează semnificativ cu rezultatele obţinute de elevii din toate clasele gimnaziale.

Autoeficacitatea este considerată de anumiţi autori ca fiind specifică domeniului, subiectului sau sarcinii, în vreme ce alţii o consideră ca având un caracter mai general. Este important ca educatorii să se abţină de la compararea elevilor în clasă, să dea un feed-back cu privire la efort şi comportamente şi nu cu privire la capacităţi, să creeze un mediu suportiv în învăţare (să recurgă la încurajare şi recompensare) iar evaluările făcute elevilor să fie cât mai concrete şi individualizate.

ADHD

Tulburarea deficitului de atenţie şi hiperactivităţii se referă la un sindrom caracterizat de probleme legate de atenţie, impulsivitate şi hiperactivitate. ADHD este o problemă serioasă, pentru că dificultăţile legate de concentrarea atenţiei, hiperactivitate şi impulsivitate conduc la dezvoltarea unor probleme secundare, în domeniul academic şi social. De exemplu, impulsivitatea şi agresivitatea conduc la apariţia de probleme în relaţiile cu covârstnicii, profesorii, părinţii. Apoi, marginalizarea şi conştientizarea propriei stări îi pot determina pe aceşti copii, puberi sau adolescenţi să dezvolte probleme emoţionale (depresie, anxietate) şi să recurgă la evaluări globale negative cu privire la propria persoană. Lipsa controlului impulsurilor conduce adesea la dezvoltarea unor comportamente de nesupunere, de sfidare, ostile faţă de autoritate. *LeBlanc* şi *colab. (2004)* susţin că depresia apare în comorbiditate de două ori mai des la copiii diagnosticaţi cu ADHD în comparaţie cu subiecţii din populaţia generală, iar dificultăţile de învăţare sunt prezente în 20-25% din cazuri.

Diagnosticul ADHD presupune prezenţa a trei categorii: neatentul, hiperkineticul- impulsiv sau tipul combinat. Rata prevalenţei tulburării în rândul copiilor este de 3-5% (conform DSM IV TR), ADHD fiind unul din motivele cele mai obişnuite pentru care copiii sunt aduşi pentru consultaţie la specialiştii în sănătate mentală. Distribuţia între sexe pare să fie 4:1 băieţi- fete, fiind, după cum se observă, o tulburare mai des diagnosticată în cazul băieţilor şi tot mai frecvent în cazul preadolescenţilor decât al adolescenţilor.

Conform DSM IV TR, pentru a se pune diagnosticul de ADHD trebuie să fie prezente simptomele cuprinse la punctul 1 sau/şi 2. Simptomele sunt prezentate grupat, în trei categorii (deficit de atenţie, hiperactivitate, impulsivitate):

1. lipsă de atenţie: 6 (sau mai multe) dintre următoarele simptome cu privire la lipsa de atenţie, care persistă cel puţin 6 luni la o intensitate dezadaptativă şi nepotrivită nivelului de dezvoltare:
   a) adesea eşuează în a acorda atenţie sporită detaliilor sau face greşeli din neglijenţă la şcoală, la muncă sau în alte activităţi;
   b) adesea are dificultăţi în a-şi menţine susţinută atenţia în cadrul sarcinilor sau activităţilor de joc;
   c) adesea pare să nu asculte atunci când i se vorbeşte direct;
   d) adesea nu urmează instrucţiunile şi nu reuşeşte să îşi finalizeze sarcinile la şcoală, cele casnice sau îndatoririle de la locul de muncă, nu datorită comportamentului opozant sau eşecului de a înţelege instrucţiunile;
   e) are adesea dificultăţi în a-şi organiza sarcinile şi activităţile;
   f) adesea evită, nu-i place sau se opune la a se angaja în realizarea unor sarcini care presupun un efort mintal susţinut (lecţii, teme);
   g) adesea pierde lucruri necesare pentru realizarea sarcinilor sau a activităţilor (temele pentru acasă, instrumente de scris, cărţi);

h) este adesea uşor distras de stimulii externi;
i) uită adesea în cursul activităţilor zilnice.

2. Hiperactivitate - impulsivitate; 6 (sau mai multe) din următoarele simptome de hiperactivitate - impulsivitate care persistă cel puţin 6 luni la o intensitate dezadaptativă şi nepotrivită cu nivelul de dezvoltare.

Hiperactivitate:

a) adesea se joacă cu mâinile sau cu picioarele şi se agită în scaun;
b) adesea se ridică de pe scaun în timpul orelor sau în alte situaţii în care ar trebui să rămână aşezat;
c) adesea zburdă şi se caţără excesiv în situaţiile în care acest lucru este nepotrivit (la adolescenţi sau adulţi se poate limita la senzaţii subiective de neastâmpăr);
d) are adesea dificultăţi în a se juca sau angaja în activităţi libere în tăcere;
e) este tot timpul „în priză" sau se comportă ca şi cum ar fi mânat de un motor;
f) adesea vorbeşte excesiv.

Impulsivitate:

a) adesea răspunde înainte să i se fi pus complet o întrebare;
b) are adesea dificultăţi în a-şi aştepta rândul;
c) adesea îi întrerupe sau intervine peste alţii (năvăleşte în conversaţiile sau jocurile altora).

A. Anumite simptome legate de hiperactivitate - impulsivitate sau lipsă de atenţie care au cauzat deficite au fost prezente înainte de vârsta de 7 ani;

B. Anumite deficite create de simptome sunt prezente în două sau mai multe contexte (la şcoală, la muncă şi acasă);

C. Trebuie să existe dovezi clare şi deficienţe semnificative din punct de vedere clinic în funcţionarea socială, academică, ocupaţională;

D. Simptomele nu apar exclusiv în cursul unei tulburări pervazive de dezvoltare, a schizofreniei sau a altei tulburări psihotice şi nu fac parte din altă tulburare mentală (tulburări afective, anxioase, disociative sau de personalitate).

Carr (1999) grupează trăsăturile clinice ale ADHD în cadrul următoarelor categorii:

1. <u>Cogniţie</u>

perioade de timp în general scurte în care este capabil să îşi menţină concentrată atenţia (raportat la ceilalţi copii de vârsta sa);
foarte uşor de distras;
incapacitatea de a anticipa consecinţele comportamentului său;

- limbaj intern imatur pentru vârsta sa; imagine negativă cu privire la propria persoană;
- nivel scăzut de conştientizare; dificultăţi de învăţare; performanţă academică scăzută.

2. <u>Emoţie</u>

lipsa controlului asupra impulsurilor; excitabilitate;

- toleranţă scăzută la frustrare; dispoziţie predominant tristă, melancolică.

3. <u>Comportament</u>

nivel ridicat de activare;

- întârzieri în dezvoltarea motorie; coordonare deficitară;
- nivel ridicat de manifestare a comportamentelor de risc.

4. <u>Fizic</u>

întârzieri în dezvoltarea fizică; defecte fizice minore;

- probleme medicale: alergii, infecţii respiratorii şi otite medii.

5. <u>Interpersonal</u>

- relaţii problematice cu părinţii, fraţii, profesorii şi covârstnicii.

Hartnett şi *colab. (2004)* atrag atenţia asupra faptului că, de multe ori, copiii cu funcţionare intelectuală superioară, supradotaţi sunt diagnosticaţi în mod greşit cu ADHD pentru că mulţi copii sunt diagnosticaţi la modul grosier, pe baza unor liste de comportamente care nu ţin cont de etiologia lor şi de diferenţele subtile. De altfel, există la o primă vedere asemănări între copiii supradotaţi şi cei cu ADHD, nefiind exclusă nici asocierea celor două categorii la nivelul unor copii. Ambele grupe de copii pot avea dificultăţi în concentrarea atenţiei, în persistenţa manifestată în realizarea anumitor sarcini, în respectarea regulilor, dar motivele sunt diferite. Şi copiii supradotaţi pot să vorbească rapid, să se comporte impulsiv, să se mişte mult, să pară că visează cu ochii deschişi, să fie neatenţi, dar din cu totul alte considerente. Un copil supradotat poate să petreacă între o treime şi o jumătate dintr-o zi la şcoală, aşteptându-i pe colegii săi să-i ajungă din urmă, ceea ce face ca de multe ori să se plictisească.

Apoi, sarcinile şcolare pot fi puţin stimulante, lipsite de provocări, copilului fiindu-i dificil să mai fie atent la lucruri pe care deja le ştie. Autorii prezintă o serie de diferenţe între copiii supradotaţi şi cei care suferă de ADHD:

- lipsa de atenţie a copiilor supradotaţi este cel mai adesea situaţională, iar a celor cu ADHD pervazivă, de- a lungul mai multor domenii;
- copiii supradotaţi pot să îşi menţină concentrată atenţia perioade mult mai lungi atunci când sunt interesaţi de sarcină;
- comportamentele impulsive ale copiilor supradotaţi sunt îndreptate spre un scop, în vreme ce ale celor cu ADHD apar ca fiind întâmplătoare, necircumscrise unui ţel;
- atunci când răspund rapid la întrebări, copiii supradotaţi o fac într-o manieră corectă, cei cu ADHD cel mai adesea greşită;
- diferenţe nu neapărat semnificative se înregistrează şi la nivelul testelor de inteligenţă.

Diagnosticul greşit are consecinţe dezastruoase, deoarece, odată încadraţi într-o categorie, comportamentele copiilor supradotaţi vor fi interpretate distorsionat pentru a se potrivi categoriei aferente. De asemenea, prescrierea de medicamente stimulente poate să le creeze probleme în funcţionarea intelectuală, tulburări de apetit, anxietate, insomnie, coşmaruri *(Efron* şi *colab., 1997,* apud *Harnett* şi *colab. 2007).*

Carr (1999) realizează o prezentare sintetică a teoriilor cu privire la etiologia acestei tulburări, grupându-le în trei categorii: biologice, intrapsihice şi psihosociale. Deşi nu se cunoaşte cauza exactă a apariţiei acestei tulburări, au fost lansate o serie de ipoteze, cea mai bine susţinută de cercetare părând a fi cea genetică.

Teoriile *biologice* pun apariţia tulburării pe seama factorilor genetici, anormalităţilor structurale ale creierului, deficitelor la nivelul neurotransmiţătorilor şi factorilor legaţi de dietă. Ipoteza *genetică* leagă ADHD de o predispoziţie moştenită pentru hiperactivitate. Cercetările par să indice faptul că, un copil care are un părinte cu ADHD, are 25% şansa să dezvolte această tulburare. Apoi, cele mai multe tulburări care persistă în perioada adultă par să aibă un caracter genetic în raport cu cele care se remit în timp. Ipoteza *anormalităţilor structurale ale creierului* (anomalii neurologice la nivelul cortexului prefrontal) face trimitere la existenţa unor traume minore la nivelul creierului din perioada prenatală sau perinatală, legate de factori cum ar fi: fumatul sau consumul de alcool al mamei pe perioada sarcinii, anoxie la naştere, circumferinţa mică a capului la naştere, greutate scăzută la naştere. De asemenea, se menţionează prezenţa mai multor boli diverse în copilăria mică şi a unor defecte fizice minore. Ipoteza legată de *neurotransmiţători* face trimitere la dereglări la nivelul dopaminei, andrenalinei şi noradrenalinei. Ipoteza *alergiei* susţine faptul că ADHD ar fi un răspuns cognitiv şi comportamental la intoleranţa faţă de anumite alimente (lapte, făină, citrice). Explicaţiile comune legau ADHD şi de consumul de zahăr, dar ele par să nu fie confirmate de cercetare. Ipoteza *substimulării* susţine faptul că subiecţii cu ADHD sunt din punct de vedere psihofiziologic mai puţin responzivi la stimuli, având nevoie de un plus de stimulare pentru a se putea concentra asupra sarcinilor. Conform acestei ipoteze, hiperactivitatea nu este altceva decât un comportament de căutare a stimulilor.

Teoriile *intrapsihice* sunt grupate conform categoriilor de simptome în ipoteza *lipsei de atenţie* (deficitul de atenţie stă la baza tulburării), ipoteza *hiperactivităţii* (deficitul de reglare a activităţii motorii este la bază), ipoteza *impulsivităţii* (fundamental este deficitul de reglare a timpului de răspuns la stimuli), fiind adăugate explicaţii legate de urmarea regulilor. Aceste explicaţii sunt oarecum limitative, având un caracter predominant descriptiv. Ipoteza *deficitului înregistrat în capacitatea de respectare a regulilor* susţine faptul că subiecţii cu ADHD nu au un comportament guvernat de reguli, ci de întăririle imediate şi de consecinţele comportamentelor. Explicaţia este corelată cu deficienţele pe care aceste persoane le au în folosirea limbajului intern şi extern, ca şi stimul discriminator pentru comportamentul social şi academic. Copiii cu ADHD par să aibă nevoie de întăriri şi pedepse imediate, consistente, predictibile şi mai evidente. Deşi înţeleg regulile, ei pot fi adesea insensibili faţă de pedeapsă.

Teoriile *psihosociale, sistemice* susţin faptul că la apariţia şi menţinerea ADHD contribuie relaţiile maritale şi relaţiile părinţi-copii de tip conflictual, problemele psihologice ale părinţilor şi dificultăţile din aria socio-economică.

Tratamentul este unul complex şi implică: psiho-educaţia părinţilor şi educatorilor cu privire la caracteristicile legate de tulburare, medicaţie pentru stimularea psihică, încurajarea părinţilor în dezvoltarea şi întărirea unui sistem de reguli de urmat acasă, munca cu cadrele didactice în scopul realizării unei programe potrivite şi adaptării cerinţelor şi exigenţelor, abilitarea cadrelor didactice şi a părinţilor în folosirea unui sistem de management comportamental (întăriri-pedepse), dezvoltarea deprinderilor de autoreglare la nivelul copilului. Terapia comportamentală combinată cu cea medicamentoasă pare să obţină rezultate benefice pentru aceşti copii.

Adopţie - abandon

Abandonarea copiilor la naştere, ca formă extremă a neglijenţei parentale, reprezintă o modalitate

rudimentară de rezolvare a „problemei" copiilor nedoriţi sau neacceptaţi din motive culturale sau economice, însă în România continuă să fie o practică des folosită, cel puţin 1 la 100 de copii fiind abandonat în maternitate. *Stativă* şi *colab. (2005)* realizează cu sprijinul UNICEF o cercetare cu privire la caracteristicile mamelor care îşi abandonează copiii şi descoperă că 28% dintre ele aveau sub 20 de ani la naşterea copilului, 42, 2% erau analfabete, 27% nu aveau şcoala generală terminată, 85% nu aveau un venit sigur iar 63, 9% erau necăsătorite. Din analiza datelor am putea concluziona că, cel puţin în ţara noastră, motivele abandonului sunt legate de nivelul socio-economic şi cultural scăzut. Cele mai multe abandonuri au loc în maternităţi.

Un studiu realizat în România *(Bower, 2008)* indică faptul că există diferenţe semnificative între copiii abandonaţi, înfiaţi înainte de vârsta de doi ani şi cei care rămân în grija instituţiilor statului, în ceea ce priveşte progresul cognitiv; în vreme ce prima categorie înregistrează un progres marcant în domeniul cognitiv, a doua categorie înregistrează un declin pe parcursul anilor. Deşi plasarea copiilor în centre poate să-i protejeze de abuz sau neglijenţă, ataşamentul părinte-copil este în mod cert afectat.

Bowlby (1980, apud *Carr, 1999)* identifică trei stări ale copilului după despărţirea de o figură de ataşament:

1. Faza de protest - copilul plânge, insistă, negociază şi devine agresiv în încercarea de a-l determina pe părintele absent să se întoarcă.
2. Faza de disperare - copilul apare ca indiferent, nepăsător, apatic; acum a renunţat la speranţa ca îi mai poate aduce pe părinţi lângă el, astfel încât continuă să tânjească, să le ducă dorul. Copilul nu este pregătit în această fază pentru un nou ataşament selectiv.
3. Faza de detaşare - copilul se poate ataşa de un părinte substitut dacă acesta este disponibil; dacă nu, şi trece o perioadă de timp, copilul poate să cadă într-o fază de detaşare permanentă (mai ales atunci când intră în plasament şi trece pe la mai multe familii adoptive, această trecere apare pe fondul dificultăţilor potenţialilor părinţi adoptivi de a se descurca cu comportamentele problematice care apar ca şi protest al copiilor pe fondul separării de părinţi.

Mici fiind, în primii ani de viaţă, copiii detaşaţi de părinţi sunt prietenoşi într-o manieră nediscriminatorie. Atunci când cresc, devin mai reci, distanţi, aspri, superficiali, manipulatori şi revendicativi. Copilul detaşat manifestă atenţie selectivă la stimulii interiori sau la alţii. Aceşti copii nu pot nici să iubească pe alţii dar nici să se lase sau să se facă iubiţi. În interiorul relaţiilor, intimitatea este evitată şi ceilalţi sunt folosiţi doar în scopul gratificării personale. Aceşti copii se pot angaja în comportamente de auto-satisfacere cum ar fi sugerea degetului, masturbarea, mişcări de balansare.

Experimentarea abandonului şi ne satisfacerea nevoilor de dependenţă pot conduce la auto - condamnare în legătură cu producerea abandonului, neajutorare, lipsă de speranţă, stimă de sine scăzută, depresie cronică şi până la automutilare, rănire. Poate apărea de asemenea ura sau furia difuză şi persistentă faţă de părintele care I-a abandonat.

Steinhauer (1991, apud *Carr, 1999)* susţine că, de obicei, copiii sunt foarte sensibili la separare între 6 luni şi 4 ani. Cei cu separare în istoric tind să interpreteze diversele lor plasamente ca fiind forme de respingere, să dezvolte probleme de comportament şi să provoace viitoare respingeri, chiar şi din partea celor mai răbdători părinţi adoptivi. Copiii care nu şi-au format un ataşament selectiv până la vârsta de 4 ani au dificultăţi în a dezvolta relaţii de ataşament cu părinţii adoptivi, în a-şi forma şi menţine relaţii cu covârstnicii în perioada copilăriei sau mai târziu. Este recomandat ca fraţii să fie plasaţi împreună şi cât mai repede, la rude dacă este posibil.

Perioada de tranziţie din momentul în care pleacă din familia biologică şi până la plasarea într-o familie adoptivă stabilă trebuie să fie cât mai scurtă; de asemenea, de dorit este să fie scurte şi plasările temporare, de urgenţă, în spitale. În perioada de acomodare, copiii vor manifesta numeroase comportamente dificile, din cauza faptului că au fost abuzaţi, neglijaţi sau îngrijiţi într-o manieră haotică. Cursul ajustării în adopţie implică într-o primă fază deteriorarea şi ulterior îmbunătăţirea comportamentului şi a relaţiilor. Problemele se înrăutăţesc înainte de a începe să se rezolve, pe o perioadă de până la 5 ani *(Horan* şi *colab. 1993,* apud *Carr, 1999);* de aceea 40% din adopţii se rup în această perioadă. Se descurcă mai bine copiii cu mai puţine probleme comportamentale şi cu rezultate mai bune la şcoală. Dificultăţi înregistrează copiii care au fost plasaţi la mai multe familii şi pe o perioadă mai lungă de 3 ani. Rezultate bune înregistrează părinţii adoptivi tineri, cu suport multiplu, cu mai mulţi copii sau dacă cei înfiaţi sunt vizitaţi de familia naturală.

Adopţia trebuie luată în considerare atunci când copilul are sub 4 ani şi poate forma un ataşament primar cu familia adoptivă şi atunci când copilul are peste 4 ani, dar părinţii înţeleg şi acceptă ideea că poate să le ia mai mult timp pentru a se adapta.

PARTEA a III- a

MIRACOLUL POVEŞTILOR

De la cei mari pentru cei mici

Pentru cine?

Beneficiarul acestor poveşti este în primul rând Copilul, orice copil cu vârsta cuprinsă între 3 şi 12 ani. Problemele abordate (generale sau specifice) pot apărea în cursul dezvoltării copilului, în familie sau în alte grupuri din care face parte.

În funcţie de specificul copilului şi al problemei, poveştile pot fi spuse:

- copilului în familie de către părinţi;
- copilului în demersul terapeutic în cabinetul de consiliere psihopedagogică;
- întregului colectiv de copii/elevi;
- în grupuri mici, fie ca şi grupuri de suport, fie constituite din copii care experimentează aceeaşi problemă.

Prin cine?

Cadrele didactice, psihologii, psihopedagogii şi nu în ultimul rând părinţii sunt cei care vor mijloci transmiterea şi înţelegerea mesajului educativ/terapeutic cuprins în poveşti. În unele cazuri este absolut necesară colaborarea tuturor factorilor implicaţi în „creşterea", schimbarea emoţională, cognitivă şi comportamentală a copiilor. De precizat este faptul că povestea, în scop terapeutic, poate fi utilizată doar de către specialişti în domeniul psihologiei şi psihopedagogiei.

De ce?

Poveştile, special concepute, pot fi utilizate ca instrument de lucru în scop **educativ şi terapeutic.** Pentru a înţelege eficienţa acestor instrumente, este necesară parcurgerea capitolelor anterioare, care accentuează probleme legate de dezvoltarea copiilor, importanţa biblioterapiei şi a poveştilor terapeutice ca mijloace de intervenţie psihopedagogică şi nu în ultimul rând prezentarea problemelor cu care se pot confrunta copiii la vârsta preşcolară şi şcolară mică.

Cum?

Ca în orice demers educativ şi terapeutic, este necesară o anumită stare afectivă de deschidere atât la conducătorul activităţii, cât şi la beneficiari, precum şi existenţa unei relaţii bazate pe încredere, confidenţialitate, evitarea stigmatizării şi a prejudecăţilor. Se impune cu necesitate, strânsa colaborare a cadrului didactic şi a părinţilor cu psihologul şi eventual medicul şi asistentul social, în cazul în care apar probleme de competenţa acestora.

Având în vedere complexitatea acestui demers educativ/terapeutic şi impactul în plan psiho-emoţional şi comportamental asupra copilului, recomandăm parcurgerea mai multor etape şi necesitatea alocării unui număr mai mare de ore/întâlniri destinate implementării metodei.

În *etapa premergătoare,* de pregătire anterioară a cadrelor didactice, psihologilor, psihopedagogilor şi părinţilor, este necesară:

- identificarea problemei cu care se confruntă copilul, colectivul sau grupul;
- documentarea cu privire la problema respectivă (vezi de exemplu problemele prezentate în Partea a II- a);
- familiarizarea cu conţinutul poveştii (găsirea unei intonaţii adecvate, depistarea şi accentuarea expresiilor cheie, marcarea pauzelor psihologice etc.). În funcţie de specificitatea problemei şi a particularităţilor psihologice şi de vârstă ale copilului sau grupului, pot fi aduse modificări ale conţinutului poveştii, cum ar fi: scurtarea textului pentru copiii de vârste mici, schimbarea sexului, vârstei şi numărului personajelor. Dacă subiectul nostru este un băieţel de patru ani, care este pasionat de ursuleţi, personajul principal al poveştii poate fi un ursuleţ de sex masculin, cu vârsta apropiată copilului şi care să trăiască în condiţii similare.

Sugerăm ca numele personajelor din poveste să nu fie identice cu cele din viaţa reală a copilului;

- pregătirea materialelor, a cadrului şi a ambianţei de lucru, se înscriu în demersul de utilizare propriu-zisă a metodei şi de acceptare a acesteia de către copil/grup de copii. Suportul intuitiv, concret (siluete, marionete, planşe) poate facilita înţelegerea mesajelor în cazul copiilor cu vârstă mai mică sau a celor cu cerinţe educative speciale, În ceea ce priveşte crearea unui ambient care să accentueze mesajul poveştii, propunem modificări ale spaţiului şi mobilierului, utilizarea unui fond muzical adecvat sau a unor tehnici de relaxare.

Etapa de desfăşurare propriu-zisă a activităţii se derulează pe parcursul mai multor întâlniri, în funcţie de dinamica grupului, specificul copiilor şi a problemei abordate.

- pregătirea psihologică a copilului, prin mesaje sub forma unor scrisori, poezii, ca de exemplu:

„Dragi copii, am auzit o veste Cum că aţi vrea să auziţi o altfel de poveste
Dacă-i pe aşa, să ştiţi că din carte,
Vor curge spre voi poveşti fermecate

sau:

„Dragii mei, spre voi o poveste a venit,
Azi una... dar şirul lor e nesfârşit Că doar ele, ştiţi şi voi bine,
Pe voi, copiii, pot cel mai uşor să vă aline

relatarea poveştii terapeutice (pe cât posibil să nu fie citită, pentru a se putea surprinde reacţiile copilului). Povestitorul ar fi indicat să folosească mijloace nonverbale şi paraverbale de limbaj;

- în urma relatării poveştii trebuie alocat un moment de pauză psihologică, de câteva secunde sau chiar de câteva zile, pentru ca fiecare copil să-şi internalizeze momentele semnificative, conform propriei experienţe de viaţă.

Etapa post-povestire, poate să se desfăşoare în continuarea primei întâlniri sau poate să se constituie ca o a doua întâlnire (în funcţie de timp, de specificul problemei, de reacţiile copiilor), rămânând la latitudinea cadrului didactic, psihologului, psihopedagogului sau a părinţilor.

Întrebări ce urmează fiecărei poveşti (numărul şi ordinea acestora rămân la latitudea conducătorului activităţii);

- simbolurile şi metaforele sunt adjuvant pentru activitate, ele pornesc de la ideea pe care acea poveste o transmite, dar nu pot fi generalizate. Copiii mai mari pot fi solicitaţi să descopere singuri metaforele, înţelesurile şi să facă corespondenţa cu realitatea înconjurătoare sau cu realitatea personală;
- desenele, ataşate pentru fiecare poveste pot fi utilizate în variate scopuri: în momentul de pregătire psihologică, în etapa de fixare şi de reactualizare a conţinutului poveştii într-o întâlnire ulterioară;
- diferite mijloace de mediere artistică - pictura, desenul, colajul, teatrul, jocul de rol, muzica etc. - pot fi utilizate în această etapă;
- strategii de utilizare a metaforei terapeutice în această etapă pot fi: schimbarea finalului poveştii, povestirea reciprocă, povestirea în lanţ, crearea unor poveşti cu început dat sau cu final dat sau cu personaje prestabilite, transformarea poveştii copilului de către terapeut în una adaptativă etc.

Unde?

Activitatea educativă/terapeutică se poate realiza în sala de clasă, în cabinetul psihopedagogic într-un cadru familiar, plăcut, securizant pentru copil, ferit de factori ce ar putea perturba activitatea.

Poveşti despre: RELAŢII SOCIALE

Prietenul meu... calculatorul?

I. Specificaţii generale

Problema:

Relaţii sociale

Alte probleme ce pot fi discutate:

- dependenţa de calculator

Vârsta:

- şcolară mică

Aplicare:

- individual
- cu întreaga clasă/grup mic

Aplicată de:

- psiholog
- cadru didactic

Afară sau la şcoală toţi prietenii mei discutau despre jocurile noi pe care le ştiau la calculator. Îmi doream şi eu tare de mult unul. Am căutat fel de fel de soluţii pentru a-i lămuri pe părinţii mei să-mi cumpere şi mie, dar îmi spuneau că sunt încă prea mic. Odată ce am învăţat să scriu şi să citesc, părinţii mei nu mai aveau nicio scuză. Eram deja băiat mare aşa că i-am lămurit în sfârşit să îmi cumpere unul.

Programul meu de după-masă s-a schimbat complet, iar cel mai bun prieten al meu era calculatorul. Şi eram şi foarte mândru de el. Orice joc nou puteam să-lîncerc chiar la calculatorul meu.

Mama nu îmi dă voie să mă joc toată ziua la calculator, dar ingenios cum sunt, reuşesc să trag cât pot de mult de timp, până să mă ridic din faţa lui. Uneori îi mai cer permisiunea mamei să mai rămân numai cinci minute, *dar în capul meu ştiu* că niciun joc nu are cum să se finalizeze într- un timp aşa de scurt, aşa că îi mai cer încă alte cinci minute şi apoi fac un scandal mare dacă nu îmi dă voie să duc până la sfârşit jocul început. Adulţii chiar nu pricep că nu toate jocurile se pot salva şi tot ce am făcut până în acel moment se poate pierde printr-o simplă apăsare pe un butonul de stingere? Şi uite aşa, serile încep cu certuri între mine şi mama pe problema calculatorului. Ca să nu se mai lungească cu vorba, mama îmi stinge pur şi simplu calculatorul. Şi asta mă scoate din minţi. Ea chiar nu ştie că se poate strica aşa un calculator?

S-a întâmplat odată *să uit să îmi fac temele* la matematică. Pur şi simplu am uitat de teme când m-am aşezat în faţa calculatorului. Eram aşa de prins într-un joc unde eu coordonam eroul ce trebuia să salveze o întreagă planetă, că pur şi simplu s-a făcut seară. Mi-am amintit, dar prea târziu de temă aşa că am mers cu ea nefăcută.

La şcoală, doamna învăţătoare a observat imediat şi mi-a scris cu roşu în caietul de teme că trebuie să o refac, iar ca pedeapsă mi-a mai dat şi exerciţii suplimentare. Măcar de nu scria cu roşu... mama o să observe imediat şi atunci cine ştie ce se va întâmpla? Ştiam că va urma pedeapsa cea mai grea pentru mine: să nu mai am acces la calculator în acea zi, dar în sufletul meu speram să nu se întâmple asta. A fost însă şi mai grav. Părinţii mei au hotărât să îmi pună un *program riguros* de numai 2 ore la calculator pe zi. Apoi au mai adăugat şi o *regulă*: „Pentru teme nefăcute sau note slabe, nu mai ai acces 2 zile la calculator”.

Cumplit, îmi spuneam! Dar ce mi-a rămas de făcut? Mi-am privit îndelung programul afişat pe uşă şi două ore pe zi însemna extrem de puţin. În prima zi de pedeapsă, timpul a trecut greu. Mă plictiseam cumplit. Afară vecinii de scară se jucau şah. După ce mi-am aşteptat şi eu rândul, m-am aşezat în faţa tablei. Vlăduţ, un copil de clasa a treia, era adversarul meu. Ştia multe tactici de joc, pe care nici nu le-aş fi bănuit vreodată. Era mult mai bun decât mine, deşi nici pentru mine nu era prima dată când jucam şah. La calculator I-am încercat de câteva ori, dar nu ţin minte să fi câştigat decât o dată. Şi în faţa lui Vlăduţ simţeam că pierd, aşa că, mi-am pierdut cumpătul şi am pus eu punct jocului, răsturnând toate piesele de şah. Şi la calculator, de cele mai multe ori *ies imediat din joc, când simt că pierd.*

- În felul acesta nu a câştigat nimeni, i-am spus lui Vlăduţ în timp ce urcam scările să plec acasă

Timpul a trecut extrem de încet fără ceilalţi copii şi mai ales fără calculator. În următoarea zi de

pedeapsă, am ieşit din nou în faţa blocului. În jurul lui Vlăduţ erau strânşi vreo doi copii. În timp ce se jucau, Vlăduţ le spunea regulile jocului. S-a oprit din joc în momentul în care m-a văzut pe mine... Îmi era ruşine, aşa că I-am salutat cu o jumătate de gură. Vlăduţ însă s-a uitat lung la mine zicându-mi:

- Ai ajuns chiar la momentul potrivit! Te voi învăţa cum să ataci şi să te aperi cel mai bine într-un joc de şah.

M-am alăturat năucit. *Calculatorul meu nu mi-ar putea spune niciodată asta.* Am învăţat tare multe de la Vlăduţ şi acum, cu greu mă mai învinge la şah. Asta pentru că mai exersez şi eu la calculator. Dar numai două ore pe zi!

II. Simboluri şi metafore

dar în capul meu ştiu - motivele mai mult sau mai puţin conştiente ale copilului pe care le invocă pentru a petrece cât mai mult timp la calculator; *să uit să îmi fac temele* - efectele directe sau consecinţele canalizării energiei şi atenţiei asupra unui singur aspect (calculatorul);

program riguros, regulă - necesitatea introducerii şi respectării consecvente a unui program şi a regulilor cu privire la timpul alocat pentru calculator; *ies imediat din joc, când simt că pierd* - lumea iluzorie pe care o pot crea jocurile pe calculator şi posibilitatea copilului de a controla această lume;

Calculatorul meu nu mi-ar putea spune niciodată asta - existenţa unor avantaje, dar şi dezavantaje ale calculatorului în viaţa de zi cu zi.

III. Întrebări

Identificarea problemei

- Despre cine este vorba în această întâmplare?
- Poate fi personajul acestei întâmplări chiar unul din voi? Cine se regăseşte în această poveste?
- Ce este la fel şi ce este diferit în situaţia ta faţă de povestea noastră?

Identificarea soluţiilor

- Ce au făcut părinţii băieţelului în privinţa calculatorului?
- Tu cât timp crezi că ai nevoie să petreci în faţa calculatorului în fiecare zi?
- Ce ar trebui să facă părinţii tăi dacă depăşeşti programul?
- Ce ştia Vlăduţ să facă faţă de personajul din poveste?
- Tu ce altceva ai mai putea face în timpul liber? *Identificare obstacolelor*
- Ce s-a întâmplat când băiatul nu a avut niciun program stabilit pentru calculator?
- Ce s-ar întâmpla dacă părinţii tăi ar considera că nu ai voie să petreci la calculator atâta timp cât doreşti tu?
- Ce s-ar întâmpla dacă alţi copii ar avea permisiunea să petreacă mai mult timp la calculator faţă de tine?

Evaluare

- La ce ne foloseşte calculatorul?
- Ce dezavantaje ne poate aduce?

Iarna şi ghiocelul

I. Specificaţii generale

Problema:

Relaţii sociale

Alte probleme ce pot fi discutate:

- egoismul la copii

Vârsta:

- preşcolară
- şcolară mică

Aplicare:

- individual
- cu întreaga clasă/grup mic

Aplicată de:

- psiholog
- cadru didactic

Într-o iarnă friguroasă, zăpada a căzut din belşug, acoperind pământul cu o haină groasă şi albă. Totul era pustiu, iar vântul şuiera la ferestrele caselor care adăposteau oameni aşezaţi în jurul focului. Atât era de aspru gerul de afară că nimeni nu se mai încumeta să iasă afară din casă. Degeaba *oamenii aşteptau ca soarele de primăvară să apară* pe cer, iarna a pus stăpânire pe pământ şi gata!

A întârziat primăvara o săptămână, apoi încă una ba chiar o lună şi *zăpada nu avea nicidecum gând ca să plece.* Aşa că, luându-şi inima în dinţi, primăvara a hotărât că e mai bine să îi spună iernii că e vremea să plece. Iama nu s-a lăsat cu una cu două şi, după negocieri îndelungate, ea a hotărât că va pleca *numai dacă va lua toate culorile* din lume. Zis şi făcut: zăpada şi frigul au plecat, lăsând în urmă o lume fără culori. *Toate lucrurile păreau că sunt gri:* iarba care încolţea, păsărelele care cântau, florile de măr care se deschideau... toate erau gri. Vara, copiii nu se mai puteau bucura de razele soarelui, de roşul macilor sau de albastrul cerului. Toamna, după ce gospodarii au adunat recoltele, fără să le mai poată deosebi după culoare, căci aşa cum am mai spus, toate erau gri, a venit iarna cea friguroasă. Şi ce să vezi... Fulgii care cădeau cu nemiluita străluceau în mii şi mii de culori. Pe pământ, plapuma de zăpadă era alcătuită dintr-o puzderie de culori. Cu toate acestea, *culorile parcă nu îşi găseau locul,* iar amestecate, roşul parcă nu mai era roşu, galbenul parcă nu mai era atât de strălucitor, iar albastrul era aproape de neobservat.

Însă, în timp ce cobora lin, un fulg de nea mare, alb şi pufos a început să strige cât îl ţinea gura:

- Cât a fost de egoistă iarna! Faptul că a adunat toate culorile din lume la un loc numai pentru ea, nu o face nici mai bună, nici mai frumoasă, nici mai preţuită. Mă simt grozav în culoarea mea din-totdeauna: albul argintiu!

Deşi iarna a reuşit să obţină tot ceea ce şi-a dorit, în jurul ei, oamenii şi fulgii de nea coloraţi erau nemulţumiţi. Tot ceea ce a auzit de la fulgul de nea era adevărat: a fost prea egoistă lăsând lumea fără culori atâta vreme. Cine o va putea ierta vreodată? Cine va putea înţelege ce rău îi pare de cele întâmplate? A încercat să facă tot ceea ce îi stă în putinţă să îşi repare greşeala. Dând drumul culorilor, plapuma de zăpadă a devenit din nou albă, încălzind aşa cum se cuvine pământul. Apoi, la timpul potrivit, a lăsat loc soarelui şi primăverii să încolţească iarba şi să deschidă florile. Dar va mai observa cineva asta?

Scoţându-şi căpşorul din pământ, un ghiocel gingaş şi alb, ca zăpada care se topea, striga în urma iernii:

- Te aşteptăm anul viitor! Vom avea nevoie de tine din nou!

I. Simboluri şi metafore

oamenii aşteptau ca soarele de primăvară să apară — semnifică etapa considerată de adulţi tranzitorie în dezvoltarea copiilor care se referă, în acest caz, la dorinţa copilului de a obţine şi a avea totul, la concepţia acestuia că totul i se cuvine; *zăpada nu avea nicidecum gând ca să plece* - încăpăţânarea copilului în a păstra totul pentru el, fără să se gândească la efectele comportamentului lui asupra celorlalţi; *numai dacă va lua toate culorile* - condiţiile puse de copil, şantajul (emoţional) la care apelează pentru a rămâne în avantaj;

Toate lucrurile păreau că sunt gri - consecinţele comportamentului indezirabil al copilului. Griul poate însemna atmosfera monotonă, repetitivă sau tristă în relaţia cu o persoană egoistă;

culorile parcă nu îşi găseau locul - face trimitere la o stare de insatisfacţie chiar şi pentru persoanele egoiste, care caută să obţină din ce în ce mai mult, fără să ajungă la starea de mulţumire absolută.

II. Întrebări

Identificarea problemei

- Ce ai aflat despre iarnă?
- De ce crezi că nu mai voia să plece?
- Crezi că primăvara a procedat corect lăsând iama să plece cu toate culorile?
- Tu ai dorit vreodată lucruri numai pentru tine fără să le împarţi cu cineva? Descrie ce s-a întâmplat.
- Cum credeţi că s-a simţit iama când a plecat cu toate culorile din lume?
- Dar ceilalţi care au rămas fără culori?
- Ce crezi că face o persoană egoistă?
- Crezi că e mulţumită cu ce obţine?

Identificarea soluţiilor

- Când şi-a dat seama iarna că nu a procedat corect?
- Ce ai fi făcut în locul primăverii?

- Ce părere ai despre iama care a venit a doua oară, regretând că a fost egoistă?
- Cine a apreciat că iama s-a schimbat? Ce a făcut ghiocelul pentru iarnă?

Identificare obstacolelor

- Crezi că dacă un copil egoist se schimbă şi împarte cu ceilalţi (ex. jucăriile) va observa cineva asta?
- Ce s-ar întâmpla dacă nu va fi apreciat de nimeni? *Evaluare*
- De ce crezi că e important să fim altruişti?

Castelul din cărţi de joc

I. Specificaţii generale

Problema:

Relaţii sociale: relaţii în cadrul familiei - divorţul

Alte probleme ce pot fi discutate:

- mecanisme de apărare la stres
- rezolvarea de probleme în situaţii critice
- adaptare, acceptarea situaţiei

Vârsta:

- preşcolară
- şcolară mică

Aplicare:

- individual
- cu întreaga clasă/grup mic

Aplicată de:

- psiholog
- cadru didactic

Am fost şi eu odată o mică prinţesă care trăia într-un minunat palat. Dar nu cumva să credeţi că povestea mea s-a sfârşit ca toate poveştile „... şi prinţesa *cu alesul inimii ei* a trăit fericită până la adânci bătrâneţi... ". Şi asta pentru că nici eu nu eram o prinţesă adevărată, ci o fetiţă ca oricare alta. Iar castelul meu, căci totuşi aveam un castel, era făcut din (... şi n-o să vă vină să credeţi...) cărţi de joc. Primisem anul trecut cadou un pachet de cărţi, şi pentru că părinţii mei erau prea ocupaţi să se joace cu mine, iar prietene nu aveam, inventasem singură un joc cu totul şi cu totul special. Se făcea că eu eram, bineînţeles, *o prinţesă, stăpână a unui minunat palat* din cărţi de joc. Îmi clădeam castelul zi de zi, cu multă migală şi pricepere din ce în ce mai înalt. Pentru rege şi regină, părinţii mei adică, alesesem cele mai frumoase cărţi, de inimă roşie. Nu lipseau în jocul meu nici doamnele de companie şi nici cavalerii ce se luptau care mai de care să câştige inimile frumoaselor fete. Fel şi fel de curteni şi slujbaşi se străduiau zi de zi să ne intre nouă, familiei regale, în graţii şi să ne facă o viaţă mai bună.

Dar din păcate, această minunată viaţă s-a sfârşit brusc într-o zi, când am aflat că părinţii mei se vor despărţi. Existaseră bineînţeles câteva semne şi înainte, dar eu nu le luasem în seamă. Se întâmplase ca ei să se certe sau chiar să stea separaţi perioade de timp mai lungi sau mai scurte. Cu toate acestea, vestea m-a luat prin surprindere şi m-a întristat nespus. „Ce se va întâmpla cu mine? " „Ce se va întâmpla cu întreaga noastră împărăţie"? Că doar se ştie că e mereu nevoie de un rege şi o regină care să se ocupe de bunul mers al lucrurilor chiar şi într-o ţară construită din... cărţi de joc! Şi iată cum, castelul meu de vis s-a zdruncinat din temelii, iar viaţa liniştită şi fără griji a mea şi a tuturor locuitorilor s-a spulberat într-o clipă. Oare am contribuit eu la acest lucru? Să fie oare vina mea? Poate că da..., dar unde am greşit? Şi cum? Dar până să aflu răspunsul la aceste întrebări, trebuia să fac faţă unei crude realităţi. Şi iată cum eu, prinţesa adorată de toţi, devenisem o simplă şi tristă copilă cu o familie destrămată. În zadar mă străduiam din răsputeri să reclădesc vechiul castel de cărţi. În scurtă vreme, acesta rămăsese o simplă amintire.

Şi mi-a trebuit un timp până să înţeleg şi eu că, în ciuda celor întâmplate, în inima mea mama va fi mereu aceeaşi minunată regină, iar tatăl meu acelaşi mândru rege. Am aşezat atunci cu multă grijă cărţile de joc în vechiul lor pachet, păstrând cu drag în minte amintirea vechiului castel din cărţi de joc.

II. Simboluri şi metafore

„castelul din cărţi de joc" - face trimitere la armonia din sânul familiei, la relaţiile dintre membri acesteia;

„o *prinţesă, stăpână a unui minunat palat*" — viaţa imaginară pe care copilul o creează şi în care este ancorat, fără a fi capabil de a face diferenţa între cele două lumi: reală - imaginară. Pe de altă parte, se face trimitere la importanţa şi valoarea unui copil pentru o familie.

„*s-a sfârşit brusc într-o zi"* - modificări în stilul de viaţă; *„mama va fi mereu aceeaşi minunată regină, iar tatăl meu acelaşi mândru rege"* - conceptualizarea situaţiei- problemă în scopul identificării diferenţelor şi asemănărilor în relaţiile dintre membri familiei.

III. Întrebări

Identificarea problemei

- Despre cine este vorba în această poveste?
- Ce schimbări au avut loc în viaţa fetiţei şi a castelului ei?
- Ai trecut şi tu printr-o situaţie asemănătoare cu cea a fetiţei? Povesteşte despre asta.
- Tu ce ai simţit când unul din părinţi a plecat să locuiască în altă parte?
- Cine crezi că a fost responsabil de acest lucru?
- Cât de important este pentru tine să cunoşti motivul pentru care părinţii tăi se despart?

Identificarea soluţiilor

- Cum a reuşit să treacă fetiţa peste această situaţie?
- Tu cum crezi că ai reuşi?
- Cât de mult timp crezi că i-a trebuit fetiţei să înţeleagă că relaţiile dintre ea şi părinţi au rămas neschimbate?
- Ce crezi că trebuie să faci tu pentru ca relaţiile cu părinţii tăi să fie la fel ca înainte?

Identificarea obstacolelor

- Cât de mult crezi tu că te va afecta faptul că nu veţi mai locui toţi împreună?
- Cum crezi că se va schimba viaţa ta după ce părinţii nu vor mai locui împreună?
- Ce aşteptări ai faţă de părintele care va plecat de la voi? Dar faţă de celălalt părinte?

Evaluare

- Cum şi-a imaginat fetiţa despărţirea părinţilor ei?
- Tu cu cine îţi poţi asemăna părinţii şi relaţia ta cu ei în acest moment în viitor?
- Cât de folositor ţi-a fost să înţelegi motivul pentru care părinţii tăi s-au despărţit?

Un măr si un păr

I. Specificaţii generale

Problema:

Relaţii sociale: relaţii în cadrul familiei - rivalitate între fraţi

Alte probleme ce pot fi discutate:

- agresivitatea verbală
- relaţiile din familie

Vârsta:

- preşcolară
- şcolară mică

Aplicare:

- individual
- copilul cu familia lui

Aplicată de:

- psiholog
- cadru didactic

La marginea unui orăşel, trăiau într-o casă sărăcăcioasă un moş şi o babă. *Toată averea lor* era un păr care *dădea rod* în fiecare toamnă pere mari şi gustoase, pe care moşul le vindea trecătorilor pentru a obţine bani. An de an, părul făcea din ce în ce mai multe fructe, iar moşul îl îngrijea ca pe propriul lui copil. Î*n fiecare*

dimineaţă mergea de-l saluta şi în fiecare seară îi ura noapte bună. Peste zi, când soarele puternic ardea pământul, moşul şi baba *se aşezau la umbra părului* de se odihneau, iar acesta parcă îşi apleca crengile deasupra bătrâneilor şi îi ferea de razele puternice. Îi iubea nespus de mult şi-i era atât de uşor să-i mulţumească şi să-i facă fericiţi... *Trecătorii îşi întorceau privirea după păr* şi îl priveau plini de admiraţie, iar atunci, de parcă părul le ghicea gândul, îşi ridica şi mai sus crengile şi era cel mai impunător pom de prin împrejurimi. De altfel îi plăcea să fie admirat, privit şi iubit de toată lumea.

Într-un an, toamna, moşul s-a aşezat lângă păr şi i-a vorbit:

- Eşti deja un pom mare şi de nădejde pentru noi, dar tare aş vrea să ştiu dacă ai fi de acord ca, alături de tine, *să mai plantez un pomişor.*

Părul nici nu a stat pe gânduri, şi-a dat trunchiul şi întreaga coroană în faţă şi în spate, în semn afirmativ, iar moşul înţelegând mesajul transmis de păr a cumpărat de îndată un alt pom, un măr. A *pregătit din timp cel mai bun loc unde să fie plantat.* Era destul de aproape de păr, iar acesta din urmă era de-a dreptul încântat de faptul că de acum înainte va mai trăi încă cineva alături de el şi de bătrânei.

Dar, de cum a fost plantat mărul, *viaţa părului nu a mai fost la fel ca înainte.* Se străduia din greu să rămână în centrul atenţiei, dar simţea cum *i se clatină pământul sub rădăcini* ori de câte ori moşul se apropia de măr şi clătinatul acela sigur nu era cutremur.

„Nu înţeleg, cum de moşul şi baba au grijă mai mare pentru pomişorul ăsta mititel care sigur nu le va aduce rod la toamnă? De ce trebuie ca mărul să primească mai multă atenţie? ” se întreba părul.

Într-o noapte a încercat să intre în vorbă cu mărul, dar nici măcar nu ştia să-i răspundă sau să vorbească. „Eşti cam prostuţ! ” i-a spus părul şi atunci mărul a început să-şi scuture crengile şi să plângă. La auzul foşnetelor, moşul a ieşit în prag de noapte la pomi, liniştindu-i cu vorbe calde pe amândoi. „Cum poate să-i iubească lumea pe un plângăcios ca acesta? ” se întreba mirat părul.

Primăvara părul a dat mugurii de frunze şi în curând şi flori.

- Dacă vremea ar fi bună, părul va rodi bogat la toamnă, îi spunea moşul babei, iar părul era din nou în centrul atenţiei... cel puţin pentru un moment...

- Uite şi la măr o floricică! *A zis entuziasmată baba, şi parcă toate florile părului la un loc nu valorau atât de mult ca prima floricică a mărului. Suferind, părul îşi agăţa crengile de fusta babei să-i vadă din nou florile, dar nimic... parcă nu avea timp de el.*

„Las’ că am eu ac de cojocul tău” şi-a spus în sinea lui părul. Aşa că ziua *părul îşi apleca crengile deasupra mărului ţinându-i umbră,* ca să nu crească şi nici să nu se mai dezvolte. De abia noaptea îşi retrăgea crengile lăsându-l pe măr singur şi zgribulind. Cu toate acestea, mărul creştea şi era din ce în ce mai frumos.

- Mulţumesc că faci pentru măr ceea ce eu nu pot, adică umbră să nu-l arză soarele, i-a spus într-o zi moşul părului. Ai avantajul că eşti mai mare şi ştii deja mult mai multe lucruri. Întotdeauna am avut încredere în tine. Eşti un pom tare bun şi sunt mândru şi de tine şi de cel mai mic.

Măgulit de ceea ce a auzit, părul nu i-a mai făcut niciodată rău intenţionat mărului, ba mai mult, *aveau grijă unul de altul în întuneric, pe furtună sau pe vreme rea.* Iar toamna dădeau fructe dulci şi gustoase stăpânilor.

I. Simboluri şi metafore

„moşul şi baba” - semnifică figurile de ataşament: părinţii sau adulţii cu care relaţionează direct copilul (bunicii, educatoarea, învăţătoarea, bona);

„*Toată averea lor*” - face trimitere la însemnătatea unui copil pentru orice familie;

„dădea rod în fiecare toamnă pere mari şi gustoase” - achiziţiile pe care le dobândeşte un copil de-a lungul etapelor de dezvoltare ontogenetică. Copilul intră în centrul atenţiei părinţilor şi repetă acţiunile pentru care a fost apreciat anterior;

„În fiecare dimineaţă mergea de-l saluta şi în fiecare seară îi ura noapte bună” - rutina care se stabileşte în funcţie de programul copilului şi al părinţilor;

„se aşezau la umbra părului de se odihneau” - copilul se simte valoros pentru părinţi cu atât mai mult cu cât este responsabilizat şi el se achită de sarcini;

„Trecătorii îşi întorceau privirea după păr”, *„era cel mai impunător pom de prin împrejurimi"* - se subliniază încă o dată faptul că se simte în centrul atenţiei, valoros şi unic; *„să mai plantez un pomişor", "A pregătit din timp cel mai bun loc unde să fie plantar* - preocuparea părinţilor pentru apariţia unui nou membru în familie;

„viaţa părului nu a mai fost la fel ca înainte” - modificările pe care le percepe copilul în relaţia lui cu părinţii odată cu venirea pe lume a unui nou membru în familie;

„i se clatină pământul sub rădăcini ori de câte ori moşul se apropia de măr" - impactul pe care îl resimte copilul în urma evaluării situaţiei actuale;

„Eşti cam prostuţ!", „Primăvara părul a dat mugurii de frunze şi în curând şi flori", - reacţii verbale şi comportamentale ale copilului când se simte ameninţat şi neliniştit că noul membru al familiei îi va lua locul în relaţia lui cu părinţii;

„Uite şi la măr o floricică!" - primele achiziţii pe care le dobândeşte copilul mai mic şi care atrag atenţia şi admiraţia părinţilor;

„părul îşi apleca crengile deasupra mărului ţinându-i umbră"

- rivalitatea dintre fraţi, încercarea copilului de a-şi redobândi poziţia prin încetinirea progreselor fratelui mai mic;

„aveau grijă unul de altul în întuneric, pe furtună sau pe vreme rea" - relaţii armonioase în familie, indiferent de situaţie.

II. Întrebări

Identificarea problemei

- Care sunt personajele din poveste?
- Cum s-a schimbat viaţa părului de când a fost plantat mărul?
- Cum te-ai simţit atunci când a venit pe lume frăţiorul tău?
- Ce a făcut părul ca să atragă mereu atenţia moşului şi a babei asupra lui?

Identificarea soluţiilor

- Tu ce faci ca să îţi mulţumeşti părinţii?
- Ce a făcut moşul la finalul poveştii, pentru ca părul să nu se simtă singur şi dat la o parte?
- Ce ar trebui să facă părinţii tăi ca să nu te simţi dat la o parte?
- Dar tu ce ai putea face, ca să petreci suficient timp cu ei?

Identificarea obstacolelor

- În ce situaţii crezi că mama sau tatăl tău trebuie să se ocupe mai mult timp de fratele/sora ta mai mic/ă? Tu ce poţi face în acest timp?
- Ce ar trebui să faci atunci când părinţii tăi sunt ocupaţi cu fratele/sora ta, dar ai nevoie de ei şi tu?
- Ce faci dacă fratele/sora ta este lăudat/ă şi tu nu? *Evaluare*
- Cum crezi că vor sta lucrurile în relaţia ta cu fratele şi părinţii, din acest moment? Dar peste ani de zile?

AriciulCelSfios

I. Specificaţii generale

Problema:

Relaţii sociale: relaţii de grup

Alte probleme ce pot fi discutate:

- acceptare necondiţionată de sine

Vârsta:

- preşcolară
- şcolară mică

Aplicare:

- individual
- în grup mic
- cu toată clasa /grupa de copii

Aplicată de:

- psiholog
- cadru didactic

Mă recunoaşteţi imediat după acele mele pe care le car toată ziua în spinare. *Ţepii* mă ajută să mă apăr de duşmani. Sunt şi eu deci un arici, ca oricare altul. Atunci poate vă întrebaţi de ce toţi cei ce ajung să mă cunoască îmi spun *AriciulCelSfios*?

Asta pentru că *mă fac ghemotoc* la orice mişcare din jurul meu. Da, e adevărat... nu apuc, de cele mai multe ori, nici să salut.

Vă întrebaţi atunci, poate, câţi prieteni am? Nu am avut nici măcar unul, deşi îmi doream tare mult lucrul acesta. *Cred că ţepii sunt de vină...* dacă e aşa *aş vrea să scap de ei* ca să pot deveni bun prieten al celorlalte animale.

Aşa ziceam până mai ieri când, preocupat să adun cât mai multe mere pădureţe pentru iarnă, nici nu am observat o mică veveriţă stând lângă mine. Pentru că unul din mere s-a rostogolit la vale, a sărit imediat după el şi mi I-a înapoiat. Credeţi-mă, nici nu am ştiut ce trebuie să fac. Aveam nevoie de cuvinte magice. Să fie acestea chiar salutul, sau un simplu „Mulţumesc"? Dar nu îmi mai aduc aminte când le-am folosit ultima dată şi, cum ce ştiu eu să fac cel mai bine e să mă fac ghemotoc, am făcut aşa şi de data asta. De acolo i-am spus încet un „mulţumesc", dar probabil nu m-a auzit pentru că nu mi-a dat nici răspuns. După o vreme, când mi-am scos căpşorul, veveriţa era încă lângă mine aşteptând parcă să îi mulţumesc aşa cum se cuvine.

- Mă bucur mult să te cunosc!, mi-a spus veselă veveriţa.

Trebuie să recunosc că m-a surprins. Dar, fără să-mi mai ascund căpşorul, am răspuns imediat:

- Mă bucur şi eu că te văd! Şi i-am zâmbit la rându-mi binevoitor.

Nu-i aşa că era şansa mea să îmi fac un prieten? Şi tocmai când era să reuşesc, de undeva de la rădăcina mărului pădureţ, se auzeau foşnete şi suspine. Nici nu ştiţi ce tare îmi bătea inima, iar prima mea reacţie era să mă fac ghem din nou. „O să îi dovedesc veveriţei că sunt un prieten adevărat" mi-am spus, şi am prins-o de mână ca să o îmbărbătez.

- Offf! Striga un iepuraş plăpând în timp ce îşi scotea capul de printre frunze.

- Eşti în siguranţă! Nimeni nu te mai urmăreşte. Am văzut de ceva vreme câinii vânătorului alergând spre vale. Dacă pe tine te urmăreau, cred că deja ţi-au pierdut urma, i-am spus iepuraşului.

- Sunt IepuraşulPicioareLungi, s-a prezentat el.

- Iar eu sunt AriciulCelSfios, am adăugat.

- Mai degrabă eşti un arici prietenos, a continuat veveriţa. După cum vă şi daţi seama, mi-am făcut nu numai un prieten în acea zi, ci chiar doi. Eram tare bucuros. Nu erau ţepii de vină, aşa cum am crezut... Ei mă ajutau în continuare să mă apăr de duşmani, dar nu m-au împiedicat să îmi fac prieteni de nădejde. Vă daţi seama că viaţa mea s-a schimbat mult, iar azi am o mulţime de prieteni.

- Acum că ştii că sunt AriciulCelPrietenos, nu ai vrea şi tu să devii prietenul meu?

II. Simboluri şi metafore

„ţepii" ariciului - obstacol perceput în stabilirea relaţiilor sociale;

„AriciulCelSfios"- timiditatea, lipsa unor abilităţi de relaţionare socială adecvată;

„*mă fac ghemotoc"*- reacţie posibilă a unei persoane timide, de a se retrage sau ascunde în situaţii ce implică interacţiunea socială;

„*Cred că ţepii sunt de vină", „aş vrea să scap de ei"* - analiza şi evaluarea globală a situaţiei şi evidenţierea unei căi de rezolvare ce pare imposibil de realizat.

III. Întrebări

Identificarea problemei

- Care este personajul principal din poveste?
- Cum de a primit numele „AriciulCelSfios"?
- Era el oare mulţumit cu ce are (cu ţepii lui)? De ce?
- Când a reuşit ariciul să îşi facă prieteni?
- Ţie când ţi-a fost cel mai uşor să îţi faci prieteni? Dar cel mai dificil?

Identificarea soluţiilor

- Cum a reuşit să devină dintr-un arici sfios un arici prietenos?
- Tu ce ştii despre „cuvintele magice"? În ce situaţii poţi spune „Mulţumesc" sau „Bună-ziua"?
- Când încerci să intri în discuţie cu alt copil, ce spui şi ce faci? Dar când trebuie să ceri ajutorul unui adult în diferite probleme?

Identificarea obstacolelor

- Pe tine cine sau ce te împiedică să îţi faci mai mulţi prieteni?
- Crezi că poţi deveni prieten cu oricine? De ce?
- Ce faci dacă cei pe care i-ai considerat prieteni te-au dezamăgit?

Evaluare

- Când poţi spune despre cineva că este sfios?
- Ce ai putea face pentru ca un copil timid să fie prieten cu tine?

Ce cred copiii despre... ***AriciulCelSfios***
Iulia. 9 ani
Ce te-a impresionat cel mai mult la această poveste?
"... AriciulCelSfios a devenit AriciulCelPrietenos"
Ce îl nemulţumea cel mai tare pe arici la el?
"... Nu-i plăceau ţepii pentru că din cauza lor nu putea să îşi facă prieteni..."
Ce l-a ajutat pe arici să îşi facă prieteni?
"... Răbdarea celor din jur, a veveriţei, dar şi cuvintele magice... "
Ce crezi tu despre cuvintele acestea?
"... Cuvintele magice sunt fermecate pentru că întotdeauna ele fac bine. Şi eu dacă rugam pe cineva frumos să facă ceva pentru mine, el făcea... "

Oul roşu din cuibar

I. Specificaţii generale

Problema:

Relaţii sociale: relaţii de grup

Alte probleme ce pot fi discutate:

- acceptare necondiţionată de sine
  diferenţa dintre asumpţii - realitate sau dinte presupuneri - fapte
- trăsături de caracter: hărnicie, toleranţă

Vârsta:

- preşcolară
- şcolară mică

Aplicare:

- individual
- în grup mic
- cu toată clasa /grupa de copii

Aplicată de:

- psiholog
- cadru didactic

„- Locul tău nu e aici cu noi!" au strigat cât le ţinea gura ouăle albe dintr-un cuibar înspre un *ou neobişnuit* prin culoare.

„Precum ştiţi, orice ou are coaja foarte apropiată de culoarea alb, iar *oul ăsta roşu sigur nu este de-al nostru!* De altfel, se număra şi el printre cele 10 ouă pe care o bună gospodină le-a aşezat cu mare grijă laolaltă. Unde le-a pus? Păi în *cuibarul* construit de singura găinuşă cu pene gri din curte, care era pregătită să devină mamă.

Dar cum o fi ajuns şi oul acesta cu noi chiar nu ştiu. Pur şi simplu ne-am trezit cu el la noi în cuibar.

- Poate din astfel de ouă ies puişorii moţaţi, au zis într-un glas vreo două ouă din cuibar, iar restul au izbucnit într-un râs batjocoritor.

- Poate o fi un ou al unui cuc, a zis altcineva din cuibar. Doar se ştie că această pasăre îşi lasă oul în cuibul altora.

Oul nostru buclucaş era mut, sau cel puţin aşa părea, din moment ce nu a scos niciun cuvânt. Eram totuşi hotărâtă să aflu mai multe despre el. Din moment ce au început să şuşotească şi să râdă în timp ce se uitau cu coada ochiului înspre el, niciun alt ou din cuibar nu s-a gândit să-l întrebe direct cum a ajuns acolo.

Ce l-am întrebat prima dată sau care a fost ordinea întrebărilor, chiar nu îmi mai amintesc. Ştiu însă că mi-a spus că a fost pus de un iepuraş în cuibarul nostru, dar nu va rămâne mult aici. "De un iepuraş?", mă gândeam în sinea mea; asta nu poate fi adevărat...

- Asta pentru că până în zori iepuraşul mă va aşeza sub perna Oanei, fetiţa cuminte a gospodinei, a continuat oul cel roşu.

Mi-am amintit imediat: e vorba de un obicei.

- Sosesc Sfintele Paşti!, am exclamat către celelalte ouă din cuibar. Faptul că la coajă e de altă culoare, nu însemna că nu e de al nostru, rostul lui e însă altul...

I. Simboluri şi metafore

„ou neobişnuit" – apariţia unui membru nou într-un microgrup social;

"oul nostru buclucaş", „oul ăsta roşu sigur nu era de-al nostru" - caracteristici contextuale sau fizice care distanţează sau apropie membri unui grup; prejudecata grupului faţă de noul membru;

„cuibarul"- spaţiul comun pentru convieţuire în care membrii grupului se află împreună în funcţie de criterii externe lor.

II. Întrebări

Identificarea problemei

- Care sunt personajele din poveste?
- Cum a ajuns oul roşu în cuibar?
- Ce au gândit ouăle albe despre el?
- Cum credeţi că s-a simţit oul roşu când ceilalţi vorbeau răutăcios despre el?
- Dacă ai vorbit vreodată răutăcios despre cineva, când ai făcut-o?
- Au fost situaţii în care tu te-ai simţit altfel decât ceilalţi? Descrie o astfel de situaţie.

Identificarea soluţiilor

- Când au ştiut toate ouăle albe cine este oul roşu?
- Tu ce ai fi făcut dacă ai fi fost din rândul ouălor albe? Dar dacă ai fi fost oul roşu?
- Care crezi că a fost dialogul dintre oul roşu şi singurul ou alb care a vrut cu adevărat să îl cunoască?

Identificarea obstacolelor

- Cum ar trebui să te comporţi când un alt copil vorbeşte lucruri neadevărate despre tine?
- Ce faci dacă în timpul unui joc la care participi şi tu cu mai mulţi copii, la un moment dat aceştia nu mai vor să se joace cu tine?
- Ce poţi face când mai mulţi copii râd de un prieten de al tău?

Evaluare

- Tu ce ai face dacă la tine în clasă ar veni un coleg nou?
- Tu ce faci când un copil pe care încă nu îl cunoşti vrea să se joace cu tine?

O cămilă îngâmfată

I. Specificaţii generale

Problema:

Relaţii sociale: relaţii de grup

Alte probleme ce pot fi abordate:

- coeziunea grupului
- trăsături de caracter: egoismul, aroganţa

Vârsta:

- preşcolară
- şcolară mică

Aplicare:

- individual
- în clasa de elevi/grup mic

Aplicată de:

- psiholog
- cadru didactic

În mijlocul deşertului Gobi trăia în sălbăticie un grup de patru cămile cu o cocoaşă, numite dromaderi. Acestea trăiau împreună în pace şi armonie de mulţi ani.

Într-o toamnă, una din cămile s-a împrietenit cu o alta dintr-un alt grup de *cămile cu două*

cocoaşe şi în scurt timp aceasta s-a alăturat cămilelor cu o cocoaşă. Noua venită a fost primită cu căldură şi cu dragă inimă de către celelalte. Dar oricine putea observa că noua venită umbla agale, cu fruntea sus şi nu prea era uşor de abordat.

Odată, după o *drumeţie de câteva ore* prin deşertul întins, cămilele au găsit în sfârşit o oază unde au şi poposit. Ca de obicei, grupul s-a apropiat de sursa de apă, făcând un cerc în jurul acesteia cu intenţia de a sorbi fiecare apă după bunul plac. Cămila cu două cocoaşe a început să râdă batjocoritor:

- Vă lipsesc bunele maniere dragelor! Ar fi trebuit să ştiţi că din apă se bea pe rând, şi pentru că eu sunt nouă în grupul vostru, se cuvine să primesc din partea voastră tot respectul. Aşa că voi bea prima, iar ce va rămâne va bea fiecare pe rând!

Auzind acestea, cămilele *s-au dat trei paşi înapoi* şi i-au dat prioritate noii venite. După ce aceasta a băut apa şi şi-a spălat corpul, a făcut loc şi pentru celelalte. Însetate, n-au mai ţinut cont de „manierele" cămilei cu două cocoaşe, aşa că s-au adunat toate în jurul apei de şi-au potolit setea.

- Se vede că nu sunteţi în rând cu lumea, dragelor! Nu degeaba aveţi numai o cocoaşă. Măcar dacă aţi încerca să învăţaţi de la mine cum trebuie să vă purtaţi. Până acum nici nu mi-am dat seama de ce eu trebuie să port două cocoaşe şi alţii numai una. Iar dacă aşa stau lucrurile, tare mă bucur că am crescut între cămilele cu principii!

Auzindu-o ce cuvinte alese foloseşte, cămilele cu o cocoaşă s-au hotărât ca din acea zi să intre şi ele în rândul cămilelor cu principii şi să facă întocmai ce făcea cămila cu două cocoaşe. Le puteai vedea cum umblă toate agale prin deşert şi cu fruntea sus.

Înspre seară, în timp ce încă mai înaintau să-şi găsească un loc bun pentru dormit, un ţânţar ostenit şi el de atâta zbor s- a aşezat pe cămila cu două cocoaşe.

- Ia pleacă de aici ţânţărel pricăjit! Nu am de gând să îţi fac niciun serviciu gratuit!

Ţânţarul, speriat, şi-a luat zborul fără prea multă gâlceavă. Nu au mai mers mult şi s-au aşezat pe nisipul întins să doarmă. Aici cămila cu două cocoaşe a şi început cu sfaturi preţioase pentru celelalte:

- Nu se mai poartă în ziua de azi să ajuţi pe fiecare. Cum ajungeam înainte să se lase întunericul la cel mai bun loc pentru dormit cu ditamai ţânţarul în spinare?

Cămilele au rămas de-a dreptul năucite, în grupul lor nimeni nu a gândit vreodată aşa, dar dacă asta înseamnă să fii o cămilă cu principii nu aveau de gând să se schimbe prea mult. Doar că una din cămile, nemaisuportând atâta aroganţă s-a ridicat zicând:

- Ce-i drept, e important să ştii bunele maniere, dar nu mi-a fost niciodată greu să ajut pe cineva, în caz de nevoie. Dacă crezi că mi-a fost greu să car pe cocoaşă un ţânţar te înşeli amarnic. Nu puteam să întorc spatele cuiva care avea nevoie de ajutor. Aşa că *I-am adus cu cea mai mare plăcere, şi fără să rămân în urmă!* Iar dacă a face un lucru bun e prea dificil pentru o cămilă cu principii, atunci noi nu vom fi ca ele!

I. Simboluri şi metafore

„*cămila cu două cocoaşe în grupul cămilelor cu o cocoaşă"* - se consideră mai specială decât ceilalţi din grup;

„*cămilele s-au dat trei paşi înapoi*" - sentimente de inferioritate resimţite de ceilalţi din grup; a căra *„un ţânţar ostenit*" - o sarcină simplă (ce nu presupune efort) pentru a ajuta pe cineva;

„*drumeţie de câteva ore"* - sarcină dificilă, rezistenţa la stres;

„*I-am adus cu cea mai mare plăcere, şi fără să rămân în urmă!"* - dacă ajutăm pe cineva nu înseamnă că neglijăm sarcinile noastre şi că suntem incapabili şi să ajutăm pe alţii şi să ne ducem sarcinile la bun sfârşit.

II. Întrebări

Identificarea problemei

- Despre cine este vorba în povestea noastră?
- Ce le deosebea pe cele două cămile?
- Cum se comporta cămila cu două cocoaşe, faţă de noile ei prietene?
- Ce poţi să spui despre tine şi colegii tăi de clasă? Dar despre tine şi prietenii tăi?

Identificarea soluţiilor

- Cum crezi că a reacţionat cămila cu două cocoaşe, în momentul în care prietenele nu mai erau de acord cu ea?
- La ce crezi că s-a gândit în acel moment?
- Tu ce ar trebui să schimbi în comportamentul tău, pentru a fi prieten/ă cu colegii de clasă?
- Cine te-ar putea ajuta să-ţi îndeplineşti această dorinţă? *Identificarea obstacolelor*
- Ce ai face dacă:
    - colegii tăi nu ar răspunde prietenos, imediat după ce tu ţi-ai schimbat comportamentul?

- nu ar crede că tu te-ai schimbat?
- ar începe să se comporte ca şi tine (înainte de a-ţi schimba comportamentul)?

Evaluare

- Cum crezi că vor reacţiona colegii tăi, când vor vedea că într-adevăr ţi-ai schimbat comportamentul?
- Cum crezi că te vei simţi după ce îţi vei schimba comportamentul?

Culorile

I. Specificaţii generale

Problema:

Relaţii sociale: relaţii cu sexul opus

Alte probleme ce pot fi discutate:

- stimă de sine
- agresivitatea fizică

Vârsta:

- preşcolară
- şcolară mică

Aplicare:

- individual
- cu întreaga clasă/grup mic

Aplicată de:

- psiholog
- cadru didactic

Aţi văzut vreodată splendoarea de culori din coada deschisă ca un evantai a unui păun? In adăpostul special amenajat de la grădina zoologică am văzut şi eu o păuniţă şi doi păuni. Păuniţa era atât de graţioasă şi firavă că era imposibil să nu o placă cineva. O plăceau şi cei doi păuni, dar prea puţini ştiau asta.

Păuniţa a ales, încă de când au fost aduşi toţi trei la grădina zoologică, păunul cu penajul cel mai frumos, iar celălalt păun chiar nu a mai putut să schimbe ceva. De fapt cum ar fi putut? Penajul lui nu era atât de strălucitor, iar mersul lui părea atât de stângaci... Se împiedica tocmai când încerca să dovedească păuniţei că şi el e frumos. Deci cum putea să-i spună că o place şi el? Poate se va face de râs şi mai tare...

Odată a făcut ceva care chiar nu-i stătea în fire: a îmbrâncit intenţionat biata păuniţă care îşi căuta de mâncare. Păuniţa s-a uitat prelung la el. „În sfârşit, am reuşit să o fac să mă privească!" şi-a spus în sinea lui păunul, iar ochii lui licăreau de bucurie. Deşi s-a uitat la el întrebătoare, nu i-a spus nimic. A scăpat o lacrimă, semn că durut-o şi atât. I-a lăsat lacrima şi a plecat. Ce o fi însemnat asta? Păunul ţinea în mână lacrima păuniţei şi asta îi aducea aminte de durerea pe care i-a pricinuit-o intenţionat. „Asta nu este o amintire tocmai plăcută" şi-a spus în sinea lui păunul. Uitându-se prelung la lacrimă a început să-i spună ei tot ceea ce simte:

- Aş vrea tare mult să-i spun păuniţei că regret ce s-a întâmplat. Dar cum să îndrăznesc să îi mai spun ceva? Cum am crezut că rezolv problema mea îmbrâncind-o? Cum?... Dacă ar fi cineva care să vorbească în locul meu... Dar cine ar putea face asta?

Dar vedeţi voi, lacrima păuniţei nu era ca oricare alta. Ea avea o putere magică. Aşa că i-a spus păunului:

- În problema asta trebuie să te descurci singur, dar văd că ai nevoie şi de puţin ajutor. Aş putea să te ajut eu. Pot să mă transform o singură dată în altceva. De ce ai avea nevoie?

Păunul nu a stat mult pe gânduri şi i-a răspuns:

- Aş dori să te transformi într-o *floare multicoloră care nu moare niciodată.* Culorile petalelor tale aş dori să o impresioneze mai mult decât culorile de pe coada celuilalt păun. Iar eu promit să nu mai fac niciodată nimic care să o întristeze. Aşa cred eu că voi deveni imediat prieten cu păuniţa.

- Dar voi micilor cititori, ce părere aveţi? Va reuşi păunul aşa?

II. Simboluri şi metafore

„o păuniţă şi doi păuni" - personaje ce reflectă în poveste situaţia de rivalitate între doi băieţi pentru o fată;

„lacrima păuniţei"- durerea pricinuită în urma unui comportament inadecvat. În poveste se depăşeşte

graniţa realului, lacrima devenind personajul care poate îndeplini o singură dorinţă;
„floare multicoloră care nu moare niciodată”- ambiţia unuia dintre rivali de a-l depăşi pe celălalt.

III. Întrebări

Identificarea problemei

- Ce ai aflat despre cei doi păuni şi păuniţă?
- Ce crezi despre comportamentul păunului care a îmbrâncit păuniţa pentru a-i câştiga atenţia?
- Te-ai aflat şi tu vreodată în situaţia unuia dintre păuni? Descrie ce s-a întâmplat.

Identificarea soluţiilor

- Va reuşi păunul cu o floare să o cucerească pe păuniţă?
- Ar trebui să mai facă şi altceva?
- Tu în ce ai fi dorit să se transforme lacrima?

Identificare obstacolelor

- De cine mai depinde ca pe păunul nostru să îl placă păuniţa?
- Ce se va întâmpla dacă păuniţa îl va îndrăgi pe păunul cu penajul mai puţin frumos?
- Ce se va întâmpla dacă păuniţa îi va place pe amândoi păunii?
- Ce crezi că ar trebui să facă păunul dacă situaţia ar rămâne neschimbată şi păuniţa nu I-ar îndrăgi pe el mai mult?

Notă:
Aduceţi la cunoştinţa copilului că în relaţie cu ceilalţi trebuie să adopte un comportament adecvat. Strădania de a se relaţiona cu persoane de sex opus poate însă să se finalizeze sub formă de apropiere, respingere sau indiferenţă.

Evaluare

- Ce simţi atunci când nu eşti îndrăgit(ă) de fata (băiatul) pe care tu o (îl) placi?
- Ce crezi că vor spune ceilalţi dacă tu placi într-adevăr pe cineva?
- De ce crezi că e important să ţinem unii la alţii?

Povestea unui strop de ploaie

I. Specificaţii generale

Problema:

Relaţii sociale: relaţii cu persoanele cu dizabilităţi

Alte probleme ce pot fi discutate:

- acceptare de sine

Vârsta:

- şcolară mică, mijlocie

Aplicare:

- individual
- în grupuri mici, de suport
- cu întreaga clasă

Aplicată de:

- psiholog
- cadru didactic

A fost o vreme când toţi eram unul şi acelaşi... nor. Nu m-aş fi gândit niciodată că la un moment dat o să ne desprindem şi o să ne despărţim. Nu eram pregătit pentru aşa ceva pentru că totul s-a întâmplat atât de repede... Dar hai mai bine să vă povestesc pe îndelete totul.

Sus, în norul nostru, că aşa ne plăcea să îi spunem, era grozav de bine! Şi zic asta cu atât mai mult cu cât acolo *toţi eram la fel.* Împreună formam un nor alb, pufos şi moale. Eram în continuă mişcare şi era aşa plăcut să te laşi mânat de curenţii de aer. S-a întâmplat însă ca într-o zi să ni se alăture un alt nor care nu era deloc prietenos, iar *în spatele nostru goneau şi alţii.* Nu ştiam ce urma să se întâmple şi fără să îndrăznesc să întreb pe cineva ceva, am auzit în urma noastră zgomote asurzitoare. Erau de fapt tunetele.

- Norii din urmă ne vor ajunge! striga cineva speriat din norul nostru. Ne vom transforma în stropi

de ploaie, vom ajunge pe pământ şi cine ştie ce se va întâmpla cu noi!

Şi aşa s-a şi întâmplat, norul nostru atât de alb, s-a transformat, împreună cu alţi nori, în unul negru, iar noi, stropii de ploaie, ne-am desprins unul câte unul.

- Până aici ne-a fost! Cu bine prieteni dragi! se auzeau peste tot glasuri. Poate o să ne revedem pe pământ! şi îi vedeam cum coboară cu repeziciune. Numai eu dintre toţi rămâneam în urmă, mă împiedicam, mă rostogoleam, mă ridicam din nou, iar *zborul meu pe pământ era mult îngreunat...* Dar oare de ce? M-am uitat cu atenţie la cei din jurul meu. Erau stropi mari şi grei, numai eu eram mai mititel. Să fie din cauza asta?

Ceilalţi au început să strige batjocoritor în urma mea:

- Hei, ciudatule, tu de unde vii? Îi vedeam cum şuşoteau şi zâmbeau, uitându-se la mine. Am înţeles imediat că sunt mai altfel decât ceilalţi. Dar cu ce sunt eu de vină? Chiar aşa, de ce trebuie să îndur toate astea? *M-aş fi ascuns* să nu mă vadă nimeni, dar unde aş fi putut face una ca asta? Între toţi ceilalţi nu era nimeni lângă mine ca să mă înţeleagă şi mă simţeam atât de singur şi trist. Cine m-ar putea înţelege?

Drumul până la pământ mi s-a părut o veşnicie şi cu cât coboram mai mult, cu atât tremuram mai mult. Nu mi-a spus nimeni ce o să se întâmple cu mine aici şi eram deja atât de aproape de pământ. Vedeam stropi care se rostogoleau pe acoperişurile caselor, alţii printre ramurile copacilor. *Eu unde o să cad?* Uitându-mă în jur, am văzut o *viorea* care îmi făcea semne să ajung primul la ea. Dintre toţi tocmai eu? Nu mi-a fost uşor să ajung la ea printre ceilalţi stropi, dar am reuşit.

- Îţi mulţumesc! Te aşteptam demult, mi-a spus vioreaua. Am nevoie de stropi să cresc, a continuat ea.

- A fost atât de plăcut să aud una ca asta! Nu cred să mă fi simţit vreodată mai bine.

În jurul meu cădeau sute de stropi aşa încât împreună, lângă viorea, am format *o mică baltă de apă.* Fiecare strop care cădea începea să povestească despre drumul lui până la pământ. Le-am spus şi eu povestea mea şi au ascultat-o cu multă răbdare. Şi uite aşa mi-am făcut o mulţime de prieteni printre ceilalţi stropi. Iar împreună o să facem ca vioreaua să fie *cea mai frumoasă floare de pe pământ.*

Acum că ai aflat totul, sunt curios însă să ştiu: "Care este povestea ta? "

I. Simboluri şi metafore

„Sus, în norul nostru", *„toţi eram la fel"* - spaţiul restrâns, protector în care trăieşte copilul, fără a conştientiza încă diferenţele între el şi ceilalţi;

„în spatele nostru goneau şi alţii" - conştientizarea faptului că grupul din care face parte copilul nu e singurul; ocazii neaşteptate de a dezvolta relaţii sociale cu alţii, necunoscuţi;

„zborul meu pe pământ era mult îngreunat" - dificultăţile şi barierele pe care le are de depăşit o persoană cu dizabilităţi (de exemplu: fizice);

„M-aş fi ascuns" - mecanisme de apărare pentru a face faţă situaţiei;

"Drumul până la pământ" - situaţiile problematice pe care copilul le are de depăşit;

„Eu unde o să cad?" - copilul nu poate controla singur absolut totul; teama de nou, de necunoscut;

„*vioreaua*" - cineva care îl acceptă aşa cum este;

„o mică baltă de apă" - reorganizarea grupului social/şcolar din care face parte copilul; sentimentul apartenenţei la un grup social;

„vioreaua să fie cea mai frumoasă floare de pe pământ" - scopul comun, ce dă coeziune grupului.

II. Întrebări

Identificarea problemei

- Care sunt personajele din poveste?
- Cum şi-a dat seama stropul de ploaie că el este diferit de ceilalţi?
- Au fost situaţii în care tu te-ai simţit altfel decât ceilalţi? Descrie o astfel de situaţie.

Identificarea soluţiilor

- Ce a făcut stropul de ploaie în drumul său până la pământ?
- Tu ce ai fi făcut în locul lui?
- Dacă ai putea schimba ceva în poveste, ce ai schimba?
- Dacă ai fi fost un strop de ploaie, alături de cel din poveste, ce i-ai fi spus?

Identificarea obstacolelor

- Ce a simţit stropul nostru de ploaie atunci când ceilalţi vorbeau răutăcios despre el?
- Ce faci când ceilalţi vorbesc în şoaptă despre tine?
- Cum ai vrea să fii tu?
- Cum ar trebui să se comporte ceilalţi cu tine?

Evaluare

- La ce te ajută să ştii că fiecare din noi avem calităţi şi defecte?
- De ce crezi că fiecare din noi este unic?

Familia de maimuţe

I. **Specificaţii generale**

Problema:

Relaţii sociale: abuz sexual

Alte probleme ce pot fi discutate:

- necesitatea educaţiei sexuale

Vârsta:

- şcolară mică, mijlocie

Aplicare:

- individual

Aplicată de:

- psiholog

Tare norocoasă mă simţeam că m-am născut într-o aşa familie. Eram o mică maimuţică ce trăia alături de mama, fraţi, tata şi alte mame cu copiii lor în aceeaşi junglă. Eram fericiţi să fim cu toţii împreună. *Mama îmi era aproape tot timpul alături şi mă apăra de orice primejdie,* cu celelalte maimuţele mă jucam minunat, iar pe tatăl meu îl admiram nespus de mult. Şi cum s-ar fi putut altfel, când el era şi stăpânul întregii colonii de maimuţe, fiind cel mai vârstnic, mai puternic şi priceput dintre toţi masculii. El ştia să ne apere de mari pericole, găsea cele mai bune adăposturi pentru noi şi se lupta cu alte maimuţe masculi care doreau să ne invadeze teritoriul. Şi mama mea îl asculta şi îl respecta foarte mult. Nu ne lăsa pe noi, copiii, să îl deranjăm deloc. Nici el nu prea avea timp să se joace cu noi, cei mici, dar îl înţelegeam. Avea treburi mult mai importante de făcut. Timpul trecea, iar noi creşteam şi ne bucuram de tot sprijinul celor din jur.

Cu toate astea, vă puteţi închipui cât de fericită am fost când I-am văzut într-o zi pe tatăl meu privindu-mă cu interes. „Cu siguranţă este mulţumit de mine! ” mi-am zis eu şi am început să fiu atentă la modul în care mă comportam. încercând să-i fiu pe plac. Şi nu a trecut mult timp până când *m-a chemat la el şi m-a condus într-un loc mai ferit de ochii celorlalţi.* „Aşa vom putea sta de vorbă în linişte şi voi avea ocazia să îi arăt ce multe lucruri ştiu! ” m-am gândit eu emoţionată. Şi am stat puţin de vorbă. *Mi-a spus că sunt o maimuţică tare frumuşică şi chiar mi-a dăruit o banană gustoasă.* Însă apoi a vrut să ne jucăm *un joc pe care nu I-am înţeles deloc.* Era un joc pe care nu-l mai jucasem nicicând cu celelalte maimuţele. La început m-a mângâiat în locuri despre care eu ştiam că sunt intime, iar apoi m-a obligat să fac şi eu acelaşi lucru. Nu mă simţeam deloc bine, dar nici nu am îndrăznit să mă împotrivesc. Fel şi fel de gânduri îmi treceau prin minte „Poate aşa sunt jocurile pe care le joacă cei mari cu fetele lor! ” îmi ziceam. Cu toate acestea *oare de ce mă simţeam atât de rău?* Dar tot eu încercam să mă liniştesc aducându-mi aminte cât de mult îl admiram pe tata şi gândindu-mă că *dacă ceva nu este în regulă, atunci probabil era doar vina mea.* Eram cu siguranţă prea mică să pot înţelege astfel de lucruri. Dar aceste gânduri nu m-au ajutat deloc să mă simt mai bine dăţile următoare când mi s-a întâmplat la fel. Începusem să înţeleg că este un lucru rău ceea ce face tata cu mine, dar nu ştiam cum să mă comport pentru a putea să scap de acele jocuri ciudate şi atât de neplăcute. *Nu îndrăzneam să spun nimănui* ce se întâmplase cu mine, de frica tatei, pe de o parte, dar şi *de teama că nu aş fi crezută de nimeni.* De aceea *am început să-i ocolesc pe foştii mei prieteni de joacă,* nici chiar cu mama nu prea mai stăteam de vorbă.

Şi nu ştiu până când ar fi continuat această situaţie, dacă într-o zi nu s-ar fi întâmplat ceva care să mă ajute să mă hotărăsc ce am de făcut. În ultima vreme luasem obiceiul să mă îndepărtez de familia mea, gândindu-mă că astfel îmi va fi mai uşor să scap de atenţiile tatei. Am zărit la un moment dat, într-o scobitură a unei stânci, un cuib de pui de păsări căruia îi dădea târcoale un vultur*., "Bietele păsărele fără apărare!*" mi-am zis în mintea mea. „Chiar nu au nici o scăpare”. Când deodată a apărut, parcă de nicăieri, mama puişorilor zburând drept către vulturul care se apropia de cuib. Deşi mult mai mică decât acest prădător, atacul păsării mamă I-a luat prin surprindere, ba mai mult, I-a dezechilibrat, fiind cât pe ce să se izbească de stâncă. Ruşinat şi umilit de mărunta, dar curajoasa mamă, vulturul s-a îndepărtat de cuib, pierzându-se în depărtare. Tare mult am admirat vitejia păsării, căreia nu i-a păsat de nimic pentru a-şi apăra puişorii. M- am gândit atunci că, probabil, orice *mamă poate şi are datoria de a-şi proteja copilaşii de pericole.*

Această întâmplare mi-a dat şi mie curaj să-i povestesc mamei suferinţele prin care treceam. Ea m-a ascultat cu atenţie şi, mai mult decât atât, m-a apărat de atunci încolo de atenţiile nedorite din partea tatălui meu. Am înţeles atunci că adulţii sunt respectaţi şi iubiţi de cei mai mici ca ei, dar că acest lucru nu le dă dreptul de a abuza de naivitatea şi slăbiciunile lor. *Chiar nu au dreptul să îi oblige să facă lucruri pe care aceştia nu le doresc.*

II. **Simboluri şi metafore**

„*un joc pe care nu I-am înţeles deloc"* - incapacitatea copilului de a înţelege şi de a conceptualiza natura acestui tip de act; *„Mama îmi era aproape tot timpul alături şi mă apăra de orice primejdie*" - simbol al mamelor (părinţilor) care sunt concentraţi spre a satisface nevoile de hrană şi siguranţă şi mai puţin spre a-i pregăti pe copii pentru viaţa de adult şi pentru relaţiile cu sexul opus;

„*m-a chemat la el şi m-a condus într-un loc mai ferit de ochii celorlalţi"* - adultul ştie că face un lucru interzis şi se fereşte de ochii celorlalţi;

„Mi-a spus că sunt o maimuţică tare frumuşică şi chiar mi-a dăruit o banană gustoasă" - etape prin care îşi pregăteşte abuzul;

„*Oare de ce mă simţeam atât de rău?"* - sentimente negative declanşate de abuzul tatălui care intrau în contradicţie cu sentimentele familiare de iubire şi admiraţie pentru tată, de până atunci;

„dacă ceva nu este în regulă, atunci probabil era doar vina mea", „teama că nu aş fi crezută de nimeni" - sentiment de autoînvinovăţire care apare la persoana abuzată, aducând după sine şi pierderea încrederii în propria persoană, specifică rolului de victimă;

„Nu îndrăzneam să spun nimănui", „am început să-i ocolesc pe foştii mei prieteni de joacă" - schimbările comportamentale în urma unui abuz care pot fi semnale de alarmă sau indicii pentru cei din jur;

"Bietele păsărele fără apărare" - copiii neştiutori, care pot ti posibile victime pentru agresori; "o*rice mamă poale şi are datoria de a-şi proteja copilaşii de pericole"* - simbolul persoanei de încredere la care copilul poate apela şi poate primi ajutor;

„*Chiar nu au dreptul să îi oblige să facă lucruri pe care aceştia nu le doresc"* - dreptul copilului de a spune NU.

III. **Întrebări**

Identificarea problemei

- Care sunt personajele din povestea noastră?
- Cum era viaţa de familie a maimuţelor din junglă?
- Ce i s-a întâmplat uneia dintre maimuţici?
- Cum reuşeşte să îşi dea seama că ceea ce se întâmplă nu este normal?
- Tu cunoşti pe cineva care a trecui prin asemenea experienţe?
- Cum crezi că s-a întâmplat? (se pot pune la îndemâna copilului materiale cu ajutorul cărora să creeze o poveste: marionete, jucării, siluete)

Identificarea soluţiilor

- Ce se schimbă în comportamentul maimuţei după ce şi- a dat seama ce i se întâmplă?
- Ce anume a determinat-o pe maimuţică să solicite ajutor?
- La cine ar mai fi putut apela?

Identificarea obstacolelor

- Cum primeşte maimuţica gesturile tatălui ei?
- De ce nu cere ajutor de la început?

Evaluare

- Cum crezi că s-a schimbat viaţa maimuţicii după ce a spus prin ce a trecut?
- Care sunt riscurile pe care şi le-a asumat povestind întâmplarea?
- De ce crezi că a meritat ca maimuţica să se destăinuie?

Ce cred copiii despre... ***Familia de maimuţe***

Iulia. 9 ani

Cum crezi că ar trebui să fie relaţia între un tată de maimuţe şi o fetiţă de-a lui?

"... Ar trebui să fie nişte relaţii ca în familie care să se bazeze pe grijă, iubire, întrajutorare, generozitate şi respect... "

Cum ar putea şti un copil că e respectat de părintele lui?

"... s-ar bucura pentru mine şi m-ar ajuta de câte ori aş avea nevoie... "

DEZVOLTARE EMOŢIONALA

Adiel

I. Specificaţii generale

Problema:

Dezvoltare emoţională: doliu

Alte probleme ce pot fi discutate:

- mecanisme de apărare la stres: negare, autoînvinovăţire
- rezolvarea de probleme în situaţii critice

Vârsta:

- preşcolară
- şcolară mică

Aplicare:

- individual
- cu întreaga clasă/grup mic

Aplicată de:

- psiholog
- cadru didactic

A fost o vreme când se simţise cu adevărat fericit. Alături de tata-vânt şi mama-vânt era şi el un vânticel născut într-o primăvară timpurie din adierile celor doi părinţi. Ce dragi îi erau mângâierile duioase ale mamei! Nu degeaba se numea ea Vântuţa. Ştia să sufle cu atâta blândeţe! Toţi locuitorii cerului o îndrăgeau. Alături de ea învăţase şi el să sufle liniştit. Micul vânt se numea *Adiel,* dar nu ştia dacă i se potrivea acest nume, pentru că mai toată ziua alerga de colo până colo prin cer! Ba o dată era gata-gata să se piardă de ai lui! Noroc cu vocea tunătoare a tatălui său, că altfel... Da, cu siguranţă semăna şi cu tatăl său. Mama îi povestise că în tinereţe acesta fusese la fel de zvăpăiat. Nu degeaba numele tatălui său era Avântosul. Ştia să sufle cu multă putere şi avea curaj să se avânte până în depărtare. Ei bine, Adiel îşi iubea şi îşi respecta mult părinţii.

După ce mai crescu un pic, micul vânticel avu voie să coboare pe pământ, dar numai însoţit de ai lui. Zburdalnic cum era, bineînţeles că mai sufla de pe sârmă hainele spălate ale gospodinelor. Dar asta, numai uneori, pentru că în rest era tare cuminte. Îşi urmărea cu atenţie părinţii care nu suflau deloc degeaba. Împrăştiau polenul florilor, răcoreau câmpurile, purtau seminţele copacilor dintr-o parte în alta pentru a întineri pădurile. ’’Este mare nevoie de vânt pe lume!" gândi el, mândru nevoie mare de părinţii săi.

Dar viaţa atât de fericită a lui Adiel *s-a sfârşit brusc* într-o zi, când, într-o dimineaţă s-a trezit singur. Părinţii lui erau de negăsit! *Să se fi depărtat el prea tare de ei? Sau poate zburase prea sus*? *Să-i fi alungat soarele de vară?* Într-adevăr, observase el că în ultima vreme, pe măsură ce căldura creştea, puterile părinţilor săi păreau că scad! Cu toate acestea, nu-i venea să creadă că I-ar fi putut lăsa singur. Doar de câte ori I-au asigurat că îl iubesc? Să fi murit oare? Auzise el de la bătrânul Tunet că după o vreme părinţii mor, dar asta el nu putea accepta nicicum! Cum să i se întâmple una ca asta tocmai lui?! Chiar *nu poate fi adevărat!* Aşa că pomi să-şi caute părinţii. A alergat zile în şir fără oprire să îi găsească. A cutreierat şi cerul şi pământul, dar... degeaba. Erau de negăsit! După un timp, Adiel începu să-şi piardă speranţa şi se lăsă cuprins de o tristeţe adâncă. „Mai bine să mă opresc! Părinţii mei au părăsit cu adevărat această lume! ” îşi spuse el cu amărăciune. „Fără ei nici eu nu mai pot rămâne aici! Nu mai vreau să fiu vânt! ”

Şi când era gata-gata să se piardă în fierbinţeala aerului de vară, Adiel şi-a amintit că natura are nevoie de răcoarea pe care doar el, vântul, i-o poate da. În ciuda durerii din suflet*, a reînceput să bată,* mângâind spicele de grâu, foşnind frunzele pădurilor şi purtând mai departe mirosul florilor. Pe aici suflase el, primăvara, fără grijă, alături de părinţii săi. Acum, seminţele ce le purtaseră ei de colo-colo prinseseră rod, grădina se mândrea cu alte flori parfumate, iar câmpurile se îmbrăcaseră în straie aurii. În vreme ce Adiel aducea răcoare şi bucurie pământului, sufletul lui se umplea de o linişte şi împăcare ce nu credea că-i mai era dat să trăiască. Şi atunci a înţeles că dacă putea păstra vie în suflet amintirea dragilor săi părinţi, nu va mai fi niciodată singur şi trist.

Iar dacă voi, iubiţi copii, veţi auzi vântul suflând printre crengi sau îl veţi simţi mângâindu-vă creştetele, să ştiţi că e micul Adiel care povesteşte tuturor despre dragii săi părinţi.

II. Simboluri şi metafore

„Adiel” - copilaş dependent de părinţi;

„s-a sfârşit brusc”- încheierea unui ciclu al vieţii odată cu pierderea părinţilor;

„Să se fi depărtat el prea tare de ei?... zburase prea sus?” - găsirea unui responsabil pentru situaţia nouă. Autoînvinuirea ca sentiment firesc care însoţeşte persoana în situaţii critice;

„Să-i fi alungat soarele de vară?" - găsirea unui responsabil pentru situaţie în persoana altcuiva;

„Nu poate fi adevărat. Aşa că porni să-şi caute părinţii. A alergat zile în şir fără oprire să îi găsească. A cutreierat şi cerul şi pământul dar... degeaba. Erau de ne găsit! După un timp, Adiel începu să-şi piardă speranţa şi se lăsă cuprins de o tristeţe adâncă. Mai bine să mă opresc" – etape prin care trece personajul, de la faza de negare până la acceptarea situaţiei;

„a reînceput să bată" - găsirea resurselor necesare pentru a trece la o nouă etapă. Stabilirea propriului drum şi rost în viaţă.

III. Întrebări

Identificarea problemei

- Cine era Adiel?
- Când s-a schimbat radical viaţa lui?
- Tu ai pierdut pe cineva drag?
- Ce sentimente ai trăit atunci?

Identificarea soluţiilor

- Ce a încercat să facă Adiel pentru a rezolva situaţia?
- Tu ce ai fi făcut în locul lui?
- Ce I-a ajutat pe Adiel să depăşească acel moment dureros?
- Pe tine cine sau ce te-ar putea ajuta să treci peste astfel de momente?

Identificarea obstacolelor

- Cum a petrecut Adiel împreună cu familia lui?
- Unde trăiau ei?
- Crezi că ar fi fost mai bine să se oprească din cutreierat şi saşi găsească un loc al lui?

Evaluare

- Cum crezi că s-a simţit Adiel când şi-a găsit rostul în lume?

Întâmplări din împărăţia cerului

I. **Specificaţii generale**

Problema:

Dezvoltare emoţională: furie, agresivitate fizică

Alte probleme ce pot fi discutate:

- relaţii sociale
- influenţa grupului

Vârsta:

- preşcolară
- şcolară mică, mijlocie

Aplicare:

- individual
- cu întreaga clasă/grup mic

Aplicată de:

- psiholog
- cadru didactic

A fost odată, dar nu ca niciodată şi asta pentru că mai este şi azi o împărăţie a cerului. Cine era împăratul şi cine împărăteasa? Asta nu este acum atât de important, pentru că eu vreau să vă povestesc mai degrabă despre locuitorii acestei ţări. Nimeni alţii decât *stelele, norii şi vântul.* Ei bine, dintre aceştia, cine credeţi că dădea cele mai mari dureri de cap “forţelor de ordine” din împărăţie? Sigur nu stelele care, cuminţi, îşi cunoşteau bine locul pe cer şi luminau seară de seară întunecimile albăstrui. Zburdalnicii nori, însă, în tovărăşie cu vântul cel nebunatic nu stăteau o clipă locului. Alergau şi se jucau cât ţinea ziulica. Cu destulă îngăduinţă îi privea bătrânul Soare,

amintindu-şi şi el cu drag de anii propriei copilării. Câteodată doar, îi atingea cu o rază mai călduţă potolindu-i cu blândeţe. Îi iubea pe toţi deopotrivă considerându-i proprii lui copii.

Tocmai de aceea, într-o zi, Soarele a dat o mare petrecere, invitând fel şi fel de nori să se cunoască şi să se împrietenească. Şi zarva şi veselia nu au întârziat să apară. Săreau, chicoteau, alergau, se jucau de-a prinselea. Unii mai mari şi mai "umblaţi prin lume" au vrut să-i înveţe pe cei mai tinerei fel şi fel de lucruri noi. Şi, ca să-i impresioneze cu puterea şi "măreţia" lor au început să se înghiontească şi să se izbească. Oooo, da! Ăsta era un joc nou chiar şi pentru ei şi era tare interesant! Se loveau din ce în ce mai sălbatic. Uitaseră cu desăvârşire de cei mici. Şi-au amintit după o vreme, când s-au plictisit să se mai lovească între ei. Nimeni nu câştiga!

- Tare hazliu ar fi să-i necăjim pe ăştia mai pricăjiţi! a strigat un nor care *devenise aproape negru* de la atâta agitaţie.

Zis şi făcut!

- Vai, ce distractiv! râdeau ei.
- Priviţi cum se rostogolesc în toate părţile!
- Ha. ha! Abia se mai pot ţine pe picioare!

Era adevărat. În vreme ce loviturile deveneau din ce în ce mai puternice, norii cei micuţi, neînţelegând ce s-a întâmplat cu vechii lor prieteni au început să plângă. Dar nu i-a văzut nimeni. Şi lacrimile lor *erau la fel de mititele şi căde*au *repede* către pământ în învălmăşeala ce se crease. Şi "joaca" celor mari ar mai fi continuat încă, dacă întâmplarea nu s-ar fi sfârşit brusc. într-un mod tragic. Câţiva dintre norii mari. deveniţi tot mai furioşi, s-au izbit cu atâta putere în trei norişori albi şi pufoşi, încât aceştia s-au spulberat într-o clipă. În urma lor, *o ploaie de lacrimi amare* s-a revărsat către pământ. Abia în acel moment au înţeles violenţii nori ce se întâmplase.

- Vai! Ce am tăcut? au strigat ei într-un glas.
- Erau totuşi noruleţi ca noi toţi! Prietenii noştri! a adăugat cu tristeţe în suflet un nor gri.
- Aş face orice să îi readuc în împărăţia cerului, a spus un altul.

Era prea târziu. Picăturile de ploaie în care noruleţii se transformaseră, ajunseseră demult pe pământ. Multă vreme au rămas vinovaţii plini de tristeţe să-şi plângă prietenii... Şi multă ploaie a curs în zilele acelea către pământ...

Şi chiar dacă mai târziu. Soarele a ajutat la formarea altor nori albi şi pufoşi, în împărăţia de sus, locuitorii cerului au încercat de atunci încolo să se poarte unii cu alţii frumos şi cu mai multă înţelegere şi *să se joace în armonie.*

II. **Simboluri şi metafore**

"locuitorii cerului", "stelele, norii şi vântul" - personaje cu care copiii agresivi şi non-agresivi se pot identifica; *"împărăţia cerului"* - mediul social, şcolar în care mai mulţi copii interacţionează;
"ploaia de lacrimi" - remuşcările. mustrările de conştiinţă, sentimentul de neputinţă;
"forţele de ordine" - set de reguli, norme, legi, limite;

- factorii de decizie: liderii grupului, cadrele didactice, părinţii, alţi adulţi etc.;

„devenise aproape negru" - modificări fiziologice care apar odată cu lipsa sau incapacitatea de a folosi strategii de control asupra propriilor porniri impulsive; lacrimile *"erau la fel de mititele şi căde*au *repede"* - sentimentul de neputinţă şi incapacitatea norişorilor de a se autoproteja;
„*o ploaie de lacrimi amare"* - efectul pe termen lung în urma unor comportamente indezirabile („*Soarele a ajutat la formarea altor nori albi şi pufoşi*" dar nu aceiaşi!);
„să se joace în armonie" - consecinţa pozitivă, schimbarea în comportamentul social.

III. **Întrebări**

Identificarea problemei

- Cine sunt „locuitorii cerului"?
- Ce joacă au inventat norii zburdalnici?
- V-aţi prins şi voi în astfel de jocuri?
- Ce au simţit norii mari în urma acestui incident?
- Ce au înţeles norii mari din această întâmplare?
- Voi ce jocuri preferaţi?

Identificarea soluţiilor

- Cum s-a sfârşit joaca norilor mari cu norişorii cei mici şi pufoşi?

- Ce s-a schimbat în împărăţia norilor?
- Ce alte jocuri credeţi voi că s-ar fi putut juca zburdalnicii nori?
- Cui se puteau adresa norii cei mici, pentru a putea fi ajutaţi?
- Voi, în astfel de situaţii, la cine v-aţi putea adresa?
- Cum ar fi decurs petrecerea dacă norii nu s-ar fi jucat un astfel de joc?
- Cum ar fi putut înţelege norii cei mici că un astfel de joc va deveni unul violent?

Identificarea obstacolelor

- Ce faci tu când un grup de copii propune un joc mai periculos?
- Ce ai face dacă cel căruia te adresezi pentru a rezolva astfel de situaţii, nu te ajută aşa cum ai fi crezut?

Evaluare

- Cum ai putea să te fereşti pentru a nu intra în astfel de situaţii?
- Care sunt semnele care îţi spun despre un copil că este agresiv?
- Cum aţi putea identifica jocurile care sunt vătămătoare?
- Ce efecte ar avea asupra ta faptul că reuşeşti să te fereşti de asemenea situaţii? Dar asupra celor din jur?

Curajosul Mihăiţă

I. Specificaţii generale

Problema:

Dezvoltare emoţională: fobii specifice - frica de întuneric

Alte probleme ce pot fi discutate:

- mecanisme de apărare la stres
- rezolvarea de probleme în situaţii critice

Vârsta:

- preşcolară
- şcolară mică

Aplicare:

- individual
- cu întreaga clasă/grup mic

Aplicată de:

- psiholog
- cadru didactic

"Şi-acum Mihăiţă fără frică ne va salva din ghearele leului!"

„Mi-hă-i-ţă! Mi-hă-i-ţă!" au scandat sute de glasuri în arena circului. Un ropot de aplauze s-a stârnit apoi, până când s-a stins într-un murmur de admiraţie. O tăcere adâncă a umplut sala. Urma ca în arenă să intre fiara cu care se va lupta Neînfricatul Mihăiţă. Un zgomot şi într-un lac de sudoare băiatul s-a trezit. Fusese doar un alt vis în care el era „Curajosul Mihăiţă". Dar vai! Doar în vis putea înfrunta animale fioroase sau chiar balauri şi zmei. În realitate era tare fricos. Chiar cel mai fricos băiat din clasa lui, ar putea spune. Se temea de multe lucruri, dar cel mai tare se speria de întunericul nopţii. Şi acum că se trezise, coşmarul reîncepea. Privi fără să vrea către fereastră. Perdeaua se mişca încet, iar lumina palidă a lunii pătrundea în cameră. Întunericul domnea în lumea de afară, dar în camera lui părea că intraseră din nou monştrii cei din fiecare seară. Pe perete începu să crească o arătare înspăimântătoare, cu gheare ascuţite, care parcă pufăia şi răgea în răstimpuri. Băiatul era din ce în ce mai speriat. Se ghemui sub plapumă, tremurând. Apoi strânse ochii pentru o clipă, cu speranţa că fiara cumplită va dispărea. El era prea mare de acum să o mai strige pe mama lui şi să o roage să doarmă împreună. Ah, dacă ar putea fi la fel de curajos ca Mihăiţă pe care-i visa aproape noapte de noapte. Dar... nu era, şi tot ca în fiecare noapte, adormi într-un târziu chinuit şi speriat.

A doua zi la şcoală, încă obosit, abia se putea concentra la lecţii. Îi era foarte somn şi era gata-gata să adoarmă la matematică. Noroc că nu I-a văzut doamna învăţătoare. In ultima oră, la desen, au avut ca sarcină să reprezinte un personaj preferat din poveşti, filme sau desene animate. Colegii lui au început să deseneze eroi cu puteri care mai de care mai speciale: Batmani, Supermani, luptători Ninja, titani, Feţi-Frumoşi au umplut parcă sala de clasă. Dar, pe foaia de lucru a lui Mihăiţă a apărut... ce credeţi? Un

băieţel blond, cu nasul cârn şi pistrui pe obraz, îmbrăcat într-o cămaşă cu pătrăţele şi pantaloni albaştri. Dar în privirea lui, Mihăiţă a pus toată neînfricarea, curajul şi vitejia pe care şi le-ar fi dorit şi el cu atâta ardoare. Puţini au fost copiii care au recunoscut în chipul acelui băieţel chiar pe Mihăiţă, colegul lor de clasă. Şi asta pentru că nici băiatul nostru nu era foarte talentat. Cu toate acestea, fără să ştie încă, acel desen îi va schimba viaţa pentru totdeauna.

Ajuns acasă, către seară, băiatul şi-a scos din ghiozdan lucrarea şi a privit-o o vreme. Apoi cu multă hotărâre a scris sub imaginea băieţelului desenat „Curajosul Mihăiţă".

- Ce bine ar fi dacă măcar pe jumătate aş putea fi şi eu la fel de curajos ca tine! a spus copilul.

Mai târziu s-a culcat, ascunzând bine sub pernă desenul făcut. Când să adoarmă, însă, un glăscior subţirel îl strigă:

- Mihăiţă! Hei, Mihăiţă! Acum că m-ai adus din visele tale aici pe pământ, nu vrei să înfruntăm împreună monştrii în noaptea asta?

Băiatului nu i-a venit să îşi creadă urechilor. A scos uşurel de sub pernă desenul şi un băieţel de-o palmă s-a desprins sărind la pământ.

- Păi cum vei putea tu atât de mic să înfrunţi nişte monştrii aşa de mari? I-a mai întrebat Mihăiţă pe „Marele Curajos".

- Nu te teme, frăţioare! Nu e important cât de mare sunt. De când mi-ai dat acest nume „Curajosul Mihăiţă", chiar nu mi-e frică de nimic. Iar faptul că tu eşti aici cu mine, îmi dă încredere şi mai mare. Împreună putem face lucruri mari.

Credeţi însă că a fost nevoie ca cei doi băieţi să se folosească de puterile lor în acea noapte? Ei bine, nu! Cu toate că pe la miezul nopţii un foşnet I-a trezit pe Mihăiţă al nostru, acestuia nu i-a mai fost deloc teamă. Ba chiar, privind cu mai mare atenţie către fereastră, a putut să vadă că monstrul de care el se temuse atâta vreme era doar un copac bătrân ce-şi arunca umbra pe peretele camerei sale. Iar, alături de noul său prieten, a petrecut multe nopţi de atunci încolo fără să se mai sperie deloc. După o vreme, I-a trimis pe „Marele curajos" să-i ajute şi pe alţi copii speriaţi. Mihăiţă a înţeles că devenise curajos din momentul în care îşi propusese acest lucru. Iar, dacă pe viitor se va mai întâmpla să-i fie frică, ştia că va putea desena oricând un alt „Mare Curajos" care să-i fie alături.

I. Simboluri şi metafore

Visul lui "Mihăiţă fără frică" - năzuinţele şi idealul ce şi le construieşte un copil, atribuind sinelui ideal trăsături şi calităţi identificate la alţii;

„se temea de multe lucruri, dar cel mai tare se speria de întunericul nopţii" - obiectul fricii sau anxietăţii copiilor care se poate naşte din diferite surse, mai mult sau mai puţin reale;

„cumplitafiară" - exagerările, produsul imaginaţiei unui copil ce se dezvoltă în jurul unei idei;

„era prea mare de acum să o mai strige pe mama lui" - căutarea de soluţii. În acest caz apare o incapacitate de a înfrunta cu adevărat obiectul sau situaţia generatoare de temeri, datorită unor limitări impuse de mediul social;

„*Batmani, Supermani, luptători Ninja, titani, Feţi-Frumoşi"* - eroi cu care copiii încearcă să se identifice în perioada copilăriei. Cadrul didactic poate să extragă informaţii relevante despre viaţa interioară a copilului care se identifică cu persoanele adulte şi de la care urmează să preia patternuri comportamentale, de limbaj;

„în privirea lui a pus Mihăiţă toată neînfricarea, curajul şi vitejia pe care şi le-ar fi dorit şi el cu atâta ardoare" - identificarea mecanismelor de apărare şi a soluţiilor pentru a face faţă situaţiei anxiogene;

„Marele Curajos" - identificarea resurselor proprii necesare, dar şi a persoanelor care pot contribui la rezolvarea situaţiei-problemă.

II. Întrebări

Identificarea problemei

- Cine era Mihăiţă?
- De cine îi era lui cel mai frică?
- Dacă ar fi să spui o poveste în care tu eşti „Mihăiţă" care ar fi povestea ta?
- Ce crezi că vor spune ceilalţi despre tine, dacă îţi recunoşti problema?

Identificarea soluţiilor

- Ce I-a ajutat pe Mihăiţă să treacă peste problema lui?

Notă:

Este important de subliniat că în depăşirea obstacolului e nevoie de o bună cunoaştere a sinelui şi a resurselor proprii pentru rezolvarea situaţiei. În acest caz, Mihăiţă a ştiut despre el că este fricos.

- Cum a reuşit Mihăiţă să nu-i mai fie frică de întuneric?
- Ce altceva crezi că ar mai fi putut face?
- Tu de ce ai avea nevoie, în situaţia ta?
- Tu ce ai putea face ca să rezolvi problema ta?

Identificarea obstacolelor

- Ce te-ar împiedica pe tine să ceri ajutor?
- Dacă ar trebui să rezolvi singur întreaga situaţie, cum crezi că vei reuşi?
- În cât timp crezi că vei reuşi să scapi de problema ta?

Evaluare

- Cum crezi că s-a schimbat viaţa lui Mihăiţă după ce a reuşit să îşi rezolve problema?
- Cum crezi că se va schimba viaţa ta după ce vei scăpa de probleme?
- Ce crezi că vor spune ceilalţi despre tine după ce vei reuşi să treci peste situaţie?

Planeta Viselor

I. Specificaţii generale

Problema:

Dezvoltare emoţională: fobii specifice - coşmarul

Alte probleme ce pot fi discutate:

- relaţii sociale

Vârsta:

- preşcolară
- şcolară mică

Aplicare:

- individual
- cu întreaga clasă/grup mic

Aplicată de:

- psiholog
- cadru didactic

"Of, ce mare păcat! Din nou dimineaţa îmi strică socotelile! " gândi mica fărâmă de vis în timp ce plutea leneş între cele două lumi. Reuşise iar să viziteze lumea pământenilor, dar călătoria a fost atât de scurtă!

"De data asta, am să încerc ceva nou! Am să încerc să vorbesc în numele tuturor fraţilor mei şi am să mă plâng că nu suntem bine înţeleşi de voi, oamenii!".

Deci să mă prezint. "Eu sunt *VisFrumos,* un locuitor de pe planeta viselor. Nu, bineînţeles că nu sunt singur pe aici! Suntem mai mulţi, mai multe vise adică: *VisLung, VisScurt, VisUrât, VisDeZi şi fratele nostru mai mare Coşmar!* Şi chiar şi noi avem un vis: acela de a cunoaşte oamenii de pe Planeta Pământ. Între cele două planete, a noastră şi a voastră, este o strânsă şi veche legătură. Ce v-aţi face, voi oamenii, fără vise? De cele mai multe ori vă vizităm atunci când dormiţi. Am observat, însă, că nu întotdeauna vă amintiţi că ne-aţi văzut şi ne-aţi cunoscut. Dis-de-dimineaţă vă luaţi cu fel şi fel de treburi şi uitaţi că noi suntem aceia care vă ajutăm să vă limpeziţi minţile de gândurile care vă dau târcoale chiar şi noaptea. Da! *Uneori vă bucuraţi şi chiar zâmbiţi în somn de plăcerea întâlnirii, alteori, însă, ne daţi impresia că vă creăm neplăceri sau chiar vă speriem.*

Fratele meu cel mare, *Coşmar,* e cel mai necăjit şi spune că atunci când vrea să se prezinte sau să se facă şi el cunoscut cumva, *copiii încep să tremure, să transpire, ba chiar să ţipe cu putere.* El este cel care *provoacă frică şi chiar groază copiilor.* Deşi încearcă să le spună că e doar un vis şi că nicidecum nu vrea să le facă rău, *copiii nu îl cred şi pace!* De cele mai multe ori *ţipetele copiilor îi cheamă pe părinţi în ajutor* şi aceştia îl alungă pe fratele nostru. Şi din păcate, acest lucru se întâmplă des pentru că frăţiorul nostru e cam încăpăţânat şi vrea să viziteze tot mai mulţi copii. E şi el doar un vis care nu vrea să facă rău nimănui. Aşa suntem noi toate, mai lungi, mai scurte, mai frumoase sau mai urâte şi vom trăi de-a pururi în cele două lumi: Planeta Viselor şi Planeta Pământ.

Şi cât de fericit ar fi el, Coşmarul, dacă ar reuşi să găsească un *copil care să aibă curajul dimineaţa să-l prezinte şi celor din jurul său.* O mamă, un tată, un frate mai mare ar înţelege cu siguranţă că e şi el doar un altfel de vis, care vine şi pleacă. Voi cunoaşteţi astfel de copii? Tu crezi că ai putea fi

unul dintre ei? ”

II. Simboluri şi metafore

„Planetei Viselor” - simbol al unei lumi asupra căreia noi, oamenii, nu avem control, dar cu care am stabilit o legătură veche, prin vise: „*VisFrumos, VisLung, VisScurt, VisUrât, VisDeZi şi fratele nostru mai mare Coşmar”*-,

„Uneori vă bucuraţi şi chiar zâmbiţi în somn de plăcerea întâlnirii, alteori, însă, ne daţi impresia că vă creăm neplăceri sau chiar vă speriem” - reacţii comportamentale determinate de visele nocturne;

„copiii încep să tremure, să transpire, ba chiar să ţipe cu putere” - reacţii fiziologice, involuntare, însoţite de cele comportamentale;

„care provoacă frică şi chiar groază copiilor” - stări emoţionale negative, neplăcute, care pot atrage după ele consecinţe pe termen lung: groaza la lăsarea întunericului, teama copilului de a se culca şi de a adormi;

„*copiii nu îl cred şi pace”* - dificultate întâmpinată de orice persoană, şi mai ales de copii, de a găsi o explicaţie logică unor stări emoţionale (frici, anxietăţi);

„*ţipetele copiilor îi cheamă pe părinţi în ajutor”* - un semnal de alarmă al copilului către părinţi care poate fi exprimat şi în alte forme: scrâşnet din dinţi, mişcări ample, neregulate ale membrelor, agitaţie motorie;

„*copil care să aibă curajul dimineaţa să-l prezinte şi celor din jurul său”* - o eventuală soluţie pentru copil, împărtăşirea faţă de persoanele apropiate care conduce la scăderea tensiunii acestuia.

III. Întrebări

Identificarea problemei

- Cine sunt locuitorii Planetei Viselor?
- Cum se fac ei cunoscuţi?
- Ce credeţi că vor de fapt visele de la noi?

Identificarea obstacolelor

- Ce fel de vise ţi-ar place să ai?
- Putem să avem control asupra viselor?

Identificarea soluţiilor

- Cum credeţi că s-ar simţi Coşmarul dacă am reuşi să îi înţelegem dorinţa de a cutreiera printre visele oamenilor?
- Cum am putea să trecem mai uşor peste visele mai puţin plăcute?

Evaluare

- Ce crezi că s-ar schimba dacă te vei gândi că el, Coşmarul, este doar un vis?

Ghetuţele albastre

I. Specificaţii generale

Problema:

Dezvoltare emoţională: fobie şcolară

Alte probleme ce pot fi discutate:

- adaptare la mediul şcolar

Vârsta:

- şcolară mică

Aplicare:

- individual
- cu întreaga clasă

Aplicată de:

- psiholog
- cadru didactic

Cine ar fi crezut că ghetuţele albastre din vitrina magazinului de încălţăminte vor ajunge tocmai la Ionică, un băiat isteţ foc?

I le-a cumpărat mama, în timp ce făcea şi alte cumpărături pentru prima zi de şcoală. De cum le-a

încălţat, Ionică le-a şi îndrăgit. Iar unde era Ionică, erau şi ghetuţele. Numai că, într-un singur loc ghetuţele nu se simţeau tocmai grozav: la şcoală. Le-or fi deranjat copiii, care în timpul pauzei erau atât de gălăgioşi, zburdalnici şi uneori chiar răutăcioşi? Sau au luat prea în serios observaţia doamnei învăţătoare adresată lui Ionică de a scrie mai frumos? Dar el chiar se străduia să scrie frumos! „într-o zi o să scriu cel mai frumos din clasă, şi-a propus Ionică". Le-a făgăduit şi părinţilor lucrul acesta. În schimb, părinţii i-au cumpărat o bicicletă. Dar dacă nu va reuşi să scrie cel mai frumos, ce se va întâmpla? O să fie pedepsit?

Apoi, altă dată, doamna învăţătoare i-a spus că ghetuţele lui sunt neîngrijite şi murdare. Atunci privirile colegilor s-au îndreptat înspre ghetuţele lui. Vai, ce ruşine au mai păţit!

Chiar nu ştiu care să fi fost motivul adevărat pentru care de la o vreme Ionică le-a spus părinţilor că ghetuţele lui nu mai vor să îl ducă la şcoală. Şi aşa a şi fost. Ghetuţele pur şi simplu se împotriveau. Ba mai mult, *parcă erau înţepenite.* Oricât le încurajau părinţii lui Ionică să îl ajute pe băiat să ajungă la şcoală, acestea nu ascultau nici în ruptul capului.

- Ştiţi, sunteţi prietenele mele cele mai bune. Cred că nimeni nu v-ar putea înţelege mai bine decât mine, le-a şoptit într-o dimineaţă Ionică ghetuţelor. De fapt nici eu nu mai vreau să merg la şcoală de atunci de când ştiţi şi voi... dar nici nu vreau să îmi mai amintesc. Rămâne însă secretul nostru! Nu o să mă mai întorc vreodată la şcoală.

- Înainte să iei decizia finală dacă mai vrei sau nu să mergeţi la şcoală, aş dori să vorbesc şi eu cu ghetuţele, s-a auzit de după uşă vocea mamei, care, se pare că a auzit toată conversaţia. Până să se dezmeticească Ionică, mama şi-a aplecat urechea către limba ghetuţelor. A zâmbit calm, în semn că înţelege mesajul ghetuţelor, apoi a exclamat:

- Vom îndeplini dorinţa ghetuţelor tale chiar acum! Ele vor rotile, pentru că drumul până la şcoală e lung şi plictisitor.

Şi Ionică i-a cerut mamei să-i îndeplinească o singură dorinţă. Poate vă întrebaţi „Ghetuţele au dorit rotile, dar Ionică ce a cerut?". Nu pot să vă spun. Au vorbit prea încet şi a rămas secretul lor. Ştiu sigur că de atunci drumul de acasă până la şcoală i se părea atât de scurt... Ce mai, ghetuţele îl duceau la şcoală în fiecare dimineaţă cât ai clipi!

II. Simboluri şi metafore

„ghetuţele" - personaje însufleţite cu care copilul se poate identifica în situaţii complexe: teama de a nu greşi, anxietatea faţă de şcoală, dificultăţi când este în centrul atenţiei într-o situaţie nefavorabilă lui, secrete legate de şcoală faţă de părinţi etc.;

„parcă erau înţepenite" - trăirile şi temerile resimţite de copil, care împiedică frecventarea activităţilor şcolare.

III. Întrebări

Identificarea problemei

- Ce ai aflat despre Ionică şi ghetuţele lui?
- Te-ai aflat şi tu vreodată în situaţia lui Ionică? Descrie ce s-a întâmplat.

Identificarea soluţiilor

- Care au fost situaţiile cele mai plăcute petrecute la şcoală? Dar cele mai dificile?
- Cum ai depăşit momentele mai puţin plăcute?
- Care crezi că a fost dorinţa lui Ionică de la final?
- Tu dacă ai fi în locul lui ce ai dori să se întâmple?
- Ce ar trebui să se schimbe, astfel încât să poţi merge cu plăcere la şcoală?

Identificarea obstacolelor

- Care crezi că a fost motivul pentru care ghetuţele nu I-au mai dus pe Ionică la şcoală?
- Ce a simţit Ionică în momentul în care colegii lui mergeau în continuare la şcoală, iar el rămânea acasă?
- Dacă la şcoală doamna învăţătoare îţi face observaţii, ce ar trebui să faci?

Evaluare

- Ce ai învăţat de la Ionică şi de la ghetuţele lui?
- De ce crezi că Ionică a considerat că e mai bine să se întoarcă la şcoală?
- Tu ce părere ai acum despre faptul că toţi copiii trebuie să meargă la şcoală?

Visul unei zile de şcoală

I. Specificaţii generale

Problema:

Dezvoltare emoţională: adaptare şcolară

Alte probleme ce pot fi discutate:

- abilităţi sociale
- timiditatea

Vârsta:

- preşcolară

Aplicare:

- în grupa de copii/grup mic
- individual

Aplicată de:

- psiholog
- cadru didactic

De la geam, ursuleţul Trică zăreşte, de la prima oră a dimineţii, trecând spre şcoală, cu flori în mână, animăluţele pădurii.

- Pregăteşte-te! Merg şi eu cu tine, că aşa e în prima zi de şcoală! zise Lică, fratele mai mare.

- Sunt gata! Plecăm! Abia aştept să o revăd pe doamna învăţătoare şi nu vreau să o las să aştepte.

- Păi cum, o cunoşti deja?

- Azi noapte am avut un vis, o să ţi-l spun pe drum. Grăbeşte-te!

Au luat-o pe scurtătura pe care o ştia Lică, să ajungă mai repede.

- Aseară *am adormit cu greu din cauza emoţiilor* care m- au cuprins când am realizat că mâine va fi prima zi de şcoală din viaţa mea. Aveam o mulţime de întrebări pe care mi le adresam, dar la care nu aveam răspuns. De exemplu: "Oare câţi colegi o să am?", "Cum o să ştiu care este învăţătoarea mea?", "În ce bancă am să stau?", "Cine va fi colegul sau colega mea de bancă?". La toate întrebările astea mă frământam să găsesc singur răspunsuri. *A fost cumplit,* dar la un moment dat, am adormit şi am avut un vis interesant.

- Şi ce ai visat? întreabă curios Lică.

- În visul meu se făcea că *întâmplător, într-un copac, am dat peste un stup de albine* care aveau adunată miere din belşug. Pofticios cum sunt, am încercat să ajung la miere, dar, ca de obicei, *albinele supărate au roit toate în jurul meu* să mă pedepsească. Am luat-o imediat la goană fără să îmi pese încotro mă îndrept. Albinele roiau în spatele meu şi nici în ruptul capului nu se lăsau păgubaşe. Noroc pe mine, că la un moment dat, *am ajuns într-o curte mare unde erau o puzderie de animale* din pădure, unele mai măricele, altele mai mici; m-am amestecat şi eu printre mulţime. Aşa am scăpat de albine. Acolo ce să vezi!? A sunat un fel de clopoţel şi toată lumea a plecat într-o clădire mare cu etaj. Curios fiind, am intrat şi eu. Din coridorul lung, fiecare intra în câte o sală. Aici am înţeles imediat că de fapt am intrat într-o şcoală.

Nu m-am lăsat mai prejos decât ceilalţi şi am intrat cu cei pe care i-am văzut de o vârstă cu mine. *M-am aşezat liniştit în ultima bancă. De aici nu o să mă remarce nimeni, îmi ziceam, e locul cel mai sigur* pentru mine! Se pare că în vis, aveam nişte puteri mai neobişnuite. Puteam să „citesc" cu uşurinţă ce simt ceilalţi. M-am oprit cu privirea la o căprioară. Mi-a atras atenţia deoarece tremura ca frunza. Avea privirea în jos şi îşi ţinea coada între picioare. Am putut să citesc imediat ce este în sufletul ei: era tare neliniştită că nu-şi cunoştea niciunul din colegii de clasă. Imediat a intrat în clasă şi doamna învăţătoare. Împrăştia în jur atâta căldură şi bunătate... În sală s-a făcut o linişte deplină. Fiecare trăia altfel acest moment: unii păreau mai calmi şi liniştiţi, alţii încă erau nerăbdători să afle ce va urma. Cert este că fiecare se uita cu ochii ţintiţi la doamna învăţătoare.

Îmi mai amintesc că doamna ne-a întrebat ce ştim să facem noi cel mai bine. Un pui de privighetoare a început să cânte cu atâta foc un cântec minunat! Era clar, va fi cea mai bună la muzică şi am început să o invidiez. Sigur nu îmi surâdea să am o colegă privighetoare; cu vocea mea mai groasă, de urs, nu aş putea nicidecum să întrec o privighetoare la muzică. Din fericire, am reuşit să o "citesc" şi pe privighetoare. Cu toate că eu o vedeam deja vedetă, sărmana, în sufletul ei era atâta nesiguranţă... la fel ca şi mine era dornică să câştige simpatia învăţătoarei, dar oare ceilalţi o vor îndrăgi? După acel tril minunat a urmat un ropot de aplauze şi privighetoarea s-a aşezat mulţumită în banca ei. Un pui de *vulpe* se lăuda că e cel mai bun la alergat, *căprioara* că e bună la sărituri, un *porc mistreţ* că poate găsi orice lucru ce s-a

pierdut... eu ce puteam să spun? Cu ce aş putea să mă laud, eu, ursul? Lumea mă crede leneş, uneori chiar şi periculos. Cu ce să mă laud eu? Inima îmi era cât un purice şi simţeam cum obrajii îmi iau foc. "Eu ştiu să mă joc" am răspuns într-un final cu vocea tremurândă. "De parcă la şcoală vii să te joci" se auzeau şuşotelile colegilor răutăcioşi din sala de clasă. Spre surprinderea mea, învăţătoarea a început să mă aplaude! Mi-a spus că sunt cel mai sincer elev pe care I-a avut din clasa I. I-a întrebat pe toţi:

- Cui nu-i place să se joace?

Colegii au aplecat capul ruşinaţi.

- O să avem multe lucruri de învăţat unii de la alţii la şcoală dragii mei, ne-a spus învăţătoarea. O să ne jucăm, o să învăţăm să scriem, să citim, să socotim, să desenăm, să cântăm.

O să fiţi o clasă cu adevărat bună dacă o să vă ajutaţi unii pe alţii... apoi m-am trezit şi afară se crăpa de ziuă. Abia am aşteptat să pornim la şcoală. Sunt sigur că doamna învăţătoare mă va aprecia şi pe mine, ea are grijă de toţi. Abia aştept să învăţ lucrurile interesante de care vorbea doamna învăţătoare din visul meu!

I. Simboluri şi metafore

„aseară am adormit greu din cauza emoţiilor" - sentimentele de nelinişte datorate confruntării cu situaţii noi şi necunoscute;

„*a fost cumplit*" - teama de necunoscut;

„*întâmplător, într-un copac, am dat peste un stup de albine (...), dar albinele supărate au roit toate în jurul meu (...) am luat-o imediat la fugă (...) am ajuns într-o curte mare, unde erau o puzderie de animăluţe*" - trecerea de la etapa preşcolară (în care predomină jocul, activităţile libere) la etapa şcolară (în care trebuie să se respecte anumite reguli);

„*m-am aşezat liniştit în ultima bancă"* - nesiguranţă timiditate;

„De aici nu o să mă remarce nimeni (...) e locul cel mai sigur"

- accentuarea fricii de necunoscut, evitarea confruntării cu noua situaţie;

„*căprioara", „privighetoarea", „puiul de vulpe*" - diferenţele dintre colegi, nu toţi suntem la fel, nu ne plac aceleaşi jocuri, aceleaşi discipline etc.

II. Întrebări

Identificarea problemei

- Despre cine este vorba în povestea noastră?
- Unde a mers ursuleţul Trică în acea dimineaţă?
- Ce a visat Trică în noaptea de dinaintea începerii şcolii?
- Tu cât de mult aştepţi să mergi la şcoală?

Identificarea soluţiilor

- Cum s-a simţit Trică în momentul în care a trebuit să meargă la şcoală?
- Ce I-a ajutat să fie pregătit pentru a merge la şcoală?
- Pe tine ce te-ar ajuta să fii pregătit să mergi la şcoală?

Identificarea obstacolelor

- Ce ai face dacă:
- colegii tăi nu se vor juca cu tine în prima zi de şcoală?
- mama nu ar putea să stea cu tine (în prima zi de şcoală)?

Evaluare

- Cum s-a simţit Trică în prima zi de şcoală?
- Ţie îţi va plăcea să cunoşti mai mulţi copii?
- Tu cum crezi că te vei simţi în prima zi de şcoală?

Cui i-e frică de Bau-bau?

***I*. Specificaţii generale**

Problema:

Dezvoltarea emoţională: tulburare de anxietate generalizată - teama de necunoscut

Alte probleme ce pot fi discutate

- abilităţi sociale
- relaţii în cadrul familiei

Vârsta:

- preşcolară
- şcolară mică

Aplicare:

- individual

Aplicată de:

- psiholog
- cadru didactic

Mergând prin ploaie, pe *uliţele întortocheate ale oraşului, un trecător cu o mantie lungă şi întunecată* s-a aplecat, auzind scâncetul meu de bebeluş ascuns într-o cutie de carton care mă apăra de frigul şi ploaia de afară.

- Cine te-a lăsat aici copile? m-a întrebat trecătorul şi făcându-i-se milă de o aşa mică făptură, m-a luat în braţe, ducându-mă în coliba lui de la marginea oraşului. "Trăiesc şi eu din mila altora, muncind pe ici, pe colo pe la alţi oameni, ştiu ce înseamnă suferinţa, aşa că nu te voi lăsa singur, micuţule!" îmi spunea trecătorul. Iar eu, în semn că i-am înţeles bunăvoinţa, am scos un surâs scurt. Apoi trecătorul a continuat: "Nu am multe să îţi ofer, dar voi împărţi absolut totul cu tine, orice s-ar întâmpla".

Peste zi, rămâneam singur, deoarece tatăl meu adoptiv mergea să lucreze. La apusul soarelui îşi primea răsplata din care îmi cumpăra laptele trebuincios pentru a creşte mare. Iată că, într-o seară, am rostit şi primul meu cuvânt: "Bau". Tatăl meu adoptiv aştepta de ceva timp să încep să vorbesc, pentru că nu aveam încă un nume, iar el nu găsise unul potrivit pentru mine. În plus *se gândea că îmi voi alege singur numele care îmi place.*

- "Bau" nu e un nume de băiat, nu ştiu pe nimeni care să poarte acest nume, mi-a spus tatăl adoptiv. Voi aştepta până vei rosti şi alte cuvinte.

Atunci am făcut ochii mari, zicând: „Bau-bau!". Şi aşa mi-a şi rămas numele.

Ca să mă ferească de toate pericolele şi greutăţile din lume, tatăl meu adoptiv *nu m-a lăsat multă vreme să mă joc cu copiii de afară.* De la geam, le priveam cu coada ochiului jocurile gălăgioase şi, Doamne, cât aş fi vrut să fiu şi eu părtaş la jocurile lor! Dar tatăl meu îmi repeta în fiecare zi că nu e posibil, spunându-mi ba că nu am hăinuţe potrivite, ba că sunt prea mic şi subţirel şi nu o să mă pot apăra singur, ba că plouă, ba că-i prea cald..., iar mie îmi era greu să ies din vorba lui.

Aveam 5 ani împliniţi, când, într-o zi, am găsit într- un cufăr mantia lui lungă şi întunecoasă. M-am hotărât să o îmbrac şi să ies să-i cunosc pe copiii de afară, să-mi fac prieteni şi să scap de singurătate. Mă apropiam greoi de grupul de copii care se jucau cu mingea. Aşteptam cu sufletul la gură să mă prezint, pentru că, deşi eu ştiam câteva lucruri despre fiecare, ei nu ştiau nimic despre mine. Trebuia să fiu atent să nu cad din cauza mantiei care ajungea până la pământ. La un moment dat mi-am dat seama că nu le mai aud glasurile, aşa că m-am oprit, mi-am ridicat privirea din pământ şi, spre surprinderea mea, nu am mai văzut pe nimeni.

- Unde aţi plecat cu toţii? am început să strig cu putere. Dar nimic... copiii erau ca intraţi în pământ.

- Sunt Bau-bau, veniţi înapoi! Dar, spre deznădejdea mea, am văzut cum, ieşind din ascunzişuri, copiii au zbughit-o pe deal în jos. Era clar: fugeau de mine. În plus, strigau ca din gură de şarpe: „Fugiţi! Vine Bau-bau!".

Am izbucnit în hohote de plâns. Îmi revenea mereu şi mereu în minte *„De ce au fugit? Nici măcar nu mă cunosc!".* Mânecile lungi ale pelerinei mă împiedicau să îmi duc la ochi mâinile să îmi şterg lacrimile. Mi-am dat jos mantia, m-am ghemuit şi mi-am continuat plânsul. M-am oprit când am simţit o mână pe umărul meu şi o voce îmi spunea: „Mă bucur să te cunosc, Bau-bau. Eu sunt Victor".

Cu Victor m-am împrietenit imediat. Ce prieten minunat! Dar ceilalţi copii vor şti vreodată cine sunt eu?

I. Simboluri şi metafore

„pe uliţele întortocheate ale oraşului, un trecător cu o mantie lungă şi întunecată" - o imagine din timpurile grele din trecut ce anunţă o poveste tristă;

„În plus se gândea că îmi voi alege singur numele care îmi place" - stârneşte curiozitatea cititorului şi îl pregăteşte pentru a cunoaşte istoria numelui unei fiinţe;

„Ca să mă ferească de toate pericolele (...) nu m-a lăsat multă vreme să mă joc cu copiii afară" - intenţiile părinţilor de a proteja, uneori exagerat, copiii de lucrurile negative;

„De ce au fugit? Nici măcar nu mă cunosc! " - reflectarea realităţii, multor copii le e frică de lucruri pe care nu au avut şansa de a le cunoaşte.

II. Întrebări

Identificarea problemei

- Despre cine este vorba în povestea noastră?
- Cine era Bau-bau?
- De ce au fugit copiii de Bau-bau?
- Ţie îţi este frică de Bau-bau?

Identificarea soluţiilor

- L-a cunoscut cineva pe băieţelul numit Bau-bau?
- Tu ce ai fi făcut în locul copiilor care au fugit când I-au văzut pe Bau-bau că vine înspre ei?
- Ce a făcut Victor ca să-l cunoască pe Bau-bau?
- Tu ce ai putea să faci să nu îţi mai fie frică de ceva necunoscut?

Identificarea obstacolelor

- Ce ai face dacă:
- cineva te-ar ameninţa că vine Bau-bau?
    - ceilalţi copii îţi vor spune că le este frică de Bau- bau?

Evaluare

- Ce vei mai putea face să nu îţi fie frică de orice ameninţare?

DEZVOLTAREA IDENTITĂŢII

Clovnul cel trist

I. Specificaţii generale

Problema:

Dezvoltarea identităţii: acceptare necondiţionată de sine

Alte probleme ce pot fi discutate:

- exprimarea adecvată a emoţiilor
- adaptarea adecvată la situaţii de viaţă

Vârsta:

- preşcolară
- şcolară mică

Aplicare:

- individual
- cu întreaga clasă/grup mic

Aplicată de:

- psiholog
- cadru didactic

Voi aţi auzit vreodată de clovnul cel trist? Probabil nu, şi asta pentru că nimeni n-a ştiut niciodată că, glumeţul, năzdrăvanul clovn de la circ era cel mai trist om din lume. Şi asta nu pentru că, Doamne fereşte, toată tristeţea pământului ar fi încăput pe mâinile sale. Şi totuşi! El, Marele Clovn, era cel mai trist om de pe pământ! El, care în fiecare seară la circ făcea pe toată lumea să râdă? Cânta, dansa, făcea jonglerii, tumbe şi acrobaţii pline de haz, scotea din joben flori, iepuraşi sau baloane! Spunea tuturor câte o vorbă bună, o glumă sau o povestioară nostimă. Copiii din oraş veneau în fiecare seară să îl vadă. ÎI iubeau nespus şi îl copleşeau cu aplauze! Nu, eu chiar nu mi-am dat seama că era trist.

Şi toate astea, până într-o zi ploioasă când, privind pe fereastră la trecătorii grăbiţi, am văzut un bătrânel cam gârbovit, ud până la piele, ce *mergea fără să se grăbească* prin ploaia rece. Cu greu I-am recunoscut atunci pe glumeţul, năzdrăvanul clovn de la circ! S-a uitat o clipă în sus, către fereastra mea şi am văzut cum pe obrajii lui picăturile de ploaie se împleteau cu *stropi de lacrimi!* Am înţeles atunci, într-o clipă, tristeţea lui. Era singur! Când toate luminile circului se stingeau, când toate ecourile râsetelor copiilor erau doar o amintire, el rămânea singur şi fără emoţii. Îşi petrecuse întreaga viaţă în arena circului, fă*cându-i pe alţii să râdă.* Nici dacă a fost bolnav nu i s-a îngăduit să lipsească. Iluzionistul îl lua mereu în râs. Tigrii şi animalele circului îi provocau spaimă. O dată era să-muşte unul. Nu avea nici familie. În ultima vreme, de când îmbătrânise, nici scamatoriile nu-i mai ieşeau atât de bine. Directorul circului I-a certat şi era cu ochii pe el acum. Prin câte trecuse! Dar el, fiind clovnul cel glumeţ şi năzdrăvan, nu avea voie să lase să se vadă nimic din durerile sau bucuriile sale. Purta mereu *masca celui vesel,* pus pe glume. Poate îi era frică, poate era fericit, poate era furios, poate ruşinat! Nici măcar surprins nu avea voie să se arate!

Şi de aceea era clovnul cel mai trist de pe pământ! Obosise să poarte mereu aceeaşi mască. Nici nu mai ştia ce e în sufletul lui! Şi câte emoţii sunt pe lume!?

II. Simboluri şi metafore

„clovnul cel trist", „*glumeţul, năzdrăvanul... cel mai trist om din lume*" *„Marele Clovn... era cel mai trist om de pe pământ*" - paradoxul situaţiei;

„mergea fără să se grăbească", „stropi de lacrimi" - manifestări comportamentale şi conduita socio-afectivă prin care putem identifica emoţiile şi trăirile interne ale unei persoane. Pe de altă parte mai poate semnifica contextul care e generator de stări sufleteşti diverse; *„făcându-i pe alţii să râdă*", *„masca celui vesel*" - simbol al modului în care un copil îşi poate construi viaţa şi exprima emoţiile sau gândurile în funcţie de alţii şi nu neapărat de propria lui convingere.

III. Întrebări

Identificarea problemei

- Cine era bătrânul cel gârbovit care mergea prin ploaie?
- De ce lăcrima el?

- Cum putem şti cu adevărat ce simte un clovn de la circ?
- Ce emoţii a ascuns clovnul din poveste?
- Au fost situaţii în care şi tu ai ţinut pentru tine ceea ce simţi cu adevărat? Povesteşte despre asta.

Identificarea soluţiilor

- Cine a aflat despre ceea ce simte cu adevărat clovnul?
- Când şi-a dat seama povestitorul despre emoţiile clovnului?
- Tu cum araţi celorlalţi ceea ce simţi? Povesteşte când ai fost cel mai bucuros, cel mai trist, furios sau mirat.

Identificarea obstacolelor

- Care a fost motivul pentru care clovnul nu putea să arate exact ceea ce simte?
- Tu ai trecut prin situaţii asemănătoare? Când?
- Pe tine ce te-a împiedicat să araţi exact ceea ce simţi?
- Ce faci dacă te găseşti într-un grup de copii care sunt veseli, dar tu nu eşti de fapt foarte bine dispus?

Evaluare

- Cum vă daţi seama de emoţiile unor simpli trecători?
- Cum crezi că se simt cei din jur (părinţii) când află de la tine exact ceea ce simţi în diferite situaţii?
- Cât de important este pentru tine să araţi exact ceea ce simţi?
- Ce efect plăcut ai obţinut atunci când ai arătat celorlalţi ceea ce simţi?
- În ce situaţii e mai bine să nu arătăm ceea ce simţim?

Greieraşul fără rost

I. Specificaţii generale

Problema:

Dezvoltarea identităţii: acceptarea necondiţionată de sine

Alte probleme ce pot fi discutate:

- stimă de sine
- relaţii sociale
- probleme emoţionale: deznădejde, depresie, tentativă de suicid

Vârsta:

- preşcolară
- şcolară mică

Aplicare:

- individual
- cu întreaga clasă/grup mic

Aplicată de:

- psiholog
- cadru didactic

„Cri, cri, cri, toamnă gri,
Nu credeam c-o să mai vii Înainte de Crăciun... ”

Dar degeaba, toamna venise din nou, ca în fiecare an. Şi tot ca în flecare an, greieraşul, căci el era cel care cânta, era nepregătit pentru iama friguroasă care se apropia. Vara trecuse şi el nu reuşise să adune nici măcar un grăunte cât de mic. Să meargă din nou să ceară împrumut de la vecina lui, furnica? Nu... Nu avea rost. Încercase şi anul trecut şi acum doi ani şi nu primise nici măcar o boabă. Ba furnica a râs de el şi I-a vorbit de rău peste tot. *Că e leneş, pierde-vară, far’ de minte...* Acum şi alte vietăţi, mai mari sau mai mici, vorbeau urât despre el. Oamenii chiar inventaseră fel şi fel de cântece sau poezii care batjocoreau nechibzuinţa lui.

Gata! Acum înţelesese, în sfârşit! Nu era bun de nimic. Mai bine să nu mai ceară nimănui ajutor. Şi ca să nu stea degeaba în aşteptarea frigului năprasnic, se gândi să mai cânte puţin, să-şi aline tristeţea:

„Cri, cri, cri, toamnă gri
Acum că totuşi ai venit,
Şi m-ai prins nepregătit,
Până n-alungi soarele
Şi-mi îngheţi picioarele,
Ascultă a mea tânguire,
Şi grădinii dă de ştire.
Că acum m-am lămurit,
Că de nimeni nu-s iubit.
Nici frumos, nici de folos,
Chiar că nu am nici un rost!
Sunt prea mic în lumea mare!"
Cri, cri, cri şi iar cri, cri
Cântă greieraşul gri,
Până-aproape amorţi,
Lângă-o tufă de sulfină,
Într-o geană de lumină,
În al toamnei rece vânt
Ce se lăsa peste pământ.

Şi toamna i-a ascultat rugămintea şi i-a purtat cântecelul departe, departe, dincolo de grădină până aproape la poalele pădurii. Şi acolo se aflau fel şi fel de vietăţi, mai mari sau mai mici, care nu mai auziseră până atunci un asemenea glas duios. S-au oprit din neobosita lor alergătură, întrebându-se mirate:

- Cin' să fie?

- Ce glas frumos are! Dar tare necăjit mi se pare!

- Eeee, nu se poate să piară aşa singur si trist! s-au revoltat doi arici inimoşi.

Un bondar, ceva mai umblat prin lume, i-a recunoscut glasul.

- E greieraşul! a bâzâit el dintr-o suflare.

- Să facem ceva, prieteni! a îndrăznit un iepuraş să se facă auzit în forfota ce se iscase.

- Eii, aş! Să faceţi ce? a zis o furnică ce trecea grăbită pe cărare. Nu merită efortul! Îl cunosc eu prea bine. Toată vara s-a ţinut doar de cântat! Deloc nu a pus osul la nicio treabă. Un pierde-vară!

- Chiar aşa! a adăugat şi o albină. Eu nu mi-am văzut capul de treburi o vară întreagă, în vreme ce el...

- Dragii mei! a sărit în sus o gărgăriţă mititică. Să nu ne pierdem cu firea!

- Hmmm! Să ne gândim mai bine. *Chiar nimic bun nu a făcut acest greieraş*? şi-a dres glasul un bursuc bătrân.

Toţi ochii s-au îndreptat către cei care îl cunoşteau cel mai bine pe micuţul greieraş. Şi... extrem de ruşinată furnica şi- a plecat ochii în jos, şoptind:

- Tare bine adormeau copilaşii mei cu cântecele greieraşului. Aşa mă puteam şi eu odihni după o lungă zi de muncă.

- Şi florilor le plăcea glasul lui şi, fericite, mă primeau cu bucurie pe ale lor petale, a adăugat albina, clătinându-şi antenele.

Şi toate vietăţile grădinii au alergat grăbite să-i salveze pe micul greieraş din ghearele frigului, înţelegând că, în această lume mare, *fiecare fiinţă are rostul ei* şi are nevoie să fie acceptată şi iubită pentru ceea ce este.

II. Simboluri şi metafore

"Că *e leneş, pierde-vară, făr' de minte"* - evaluarea globală asupra altei persoane;

"Nu era bun de nimic" - exprimă un gând automat care reflectă evaluarea globală asupra sinelui;

Cântecul greieraşului - manifestare a neputinţei şi modalitatea prin care a reuşit să solicite ajutor;

„Nici frumos, nici de folos,/ Chiar că nu am nici un rost!" - catastrofîzarea situaţiei prin folosirea repetată a sintagmei „nici... nici" urmată de sentimentul inutilităţii;

„Chiar nimic bun nu a făcut acest greieraş?", "fiecare fiinţă are rostul ei" - viziunea pozitivă asupra oricărei persoane/situaţie.

III. Întrebări

Identificarea problemei

- Aţi mai întâlnit undeva povestea greieraşului?
- Ce sentiment îl copleşea pe greieraş la început de toamnă? Era doar tristeţe?
- Ce altceva a mai contribuit la sentimentul lui de neputinţă?
- Tu ai trecut printr-o tristeţe adâncă?
- Te-ai simţit vreodată neputincios? Când?

Identificarea soluţiilor

- La ce I-a ajutat cântecul?
- Ce a făcut bine greieraşul?
- Care sunt calităţile greieraşului?
- Care au fost ajutoarele greieraşului?
- Tu ce ai fi făcut în locul lui?

Identificarea obstacolelor

- Cum vei reuşi să te descurci în situaţia în care cineva spune despre tine lucruri negative?
- Ce vei crede despre tine când vei eşua în rezolvarea unei situaţii?

Evaluare

- La ce te ajută pe tine să îţi cunoşti propriile puncte tari/ slabe?
- Cum va influenţa părerea unui grup de copii propria ta părere despre tine?
- Cum te va ajuta pe tine să rezolvi alte situaţii dificile, ştiind despre tine că eşti o persoană bună?

Povestea unui fluturaş

I Specificaţii generale

Problema:

Dezvoltarea identităţii: acceptare de sine necondiţionată

Alte probleme ce pot fi discutate:

- relaţii de grup

Vârsta:

- preşcolară
- şcolară mică

Aplicare:

- individual
- cu întreaga clasă/grup mic

Aplicată de:

- psiholog
- cadru didactic

S-a trezit într-o dimineaţă de primăvară tare schimbat. Parcă mai ieri se târa printre frunze, azi avea aripi. Aripi adevărate cu care să poată zbura. Omida cea urâtă se transformase în fluture, în sfârşit!

Primul lucru pe care I-a făcut? Şi-a încercat aripioarele. Întâi o fâlfâire, apoi încă una. Ce simplu era! Putea acum să privească de sus iarba verde şi florile multicolore. Ce frumos era! Şi alţi fluturaşi îşi începuseră deja colinda. În lumina suavă a dimineţii vedea cum grădina se trezeşte încet la viaţă. Verdele ierbii devenea din ce în ce mai sclipitor, iar roua scânteia încă pe flori în mii de culori. Întreaga natură se umplea de culoare. Eii! Nici nu se gândise până atunci. Oare el ce culoare avea? Văzuse mulţi fluturi până atunci şi tare le-a mai admirat aripioarele roşii sau galbene, împestriţate sau dungate! Se privi atent. Oooo, nu! Era doar alb. Dintre atâtea culori minunate care sunt pe lume, el era alb. Cum s-a putut întâmpla aşa ceva? Cine oare a fost atât de egoist încât să nu îl înfrumuseţeze şi pe el măcar cu o pată mică de culoare!

Dintr-o dată, ziua nu i se mai păru atât de veselă. Nici să zboare nu mai avea chef. Îşi strânse aripile şi se apropie de pământ. ’’Bună dimineaţa, fluturaş alb!" auzi un glas deasupra lui. Privi mirat către cer. O porumbiţă mică albă îi făcu un semn cu capul şi zbură mai departe. „Da! Şi eu doream să te salut! Te invit să te odihneşti printre petalele mele! ” îi spuse o margaretă. „Po-po-poftim? Cu mine vorbeşti? ”

a îngăimat el speriat. Parcă nu îi venea să creadă. Dintre atâţia fluturi frumos coloraţi, I-au salutat pe el? Chiar pe el.

Abia atunci a înţeles. Era şi el frumos în felul lui. Şi el sclipea sub razele călduţe ale soarelui de primăvară, la fel ca toţi ceilalţi. Era şi va rămâne cu bucurie un fluturaş alb într-o grădină colorată.

II. Simboluri şi metafore

„Omida cea urâtă se transformase în fluture” - perspectivă nouă, şansă pentru schimbare în direcţia dorită;

„era doar alb”, „dintre atâtea culori minunate care sunt pe lume, el era alb” - prin accentul pus pe latura negativă a lucrurilor se amplifică trăirile personajului;

„porumbiţa”, „margareta” - personaje care redau reversul în atitudinea faţă de sine comparativ cu a personajului principal din poveste;

„*O porumbiţă mică albă îi făcu un semn cu capul”* - atitudinea deschisă venită din exterior (poate reprezenta căldura, comportamentul cadrului didactic sau al părinţilor faţă de copil);

„sclipea… la fel ca toţi ceilalţi”, „fluturaş alb într-o grădină colorată acceptare de sine; conştientizarea punctelor tari şi slabe la sine şi la ceilalţi.

III. Întrebări

Identificarea problemei

- În ce s-a transformat omida într-o dimineaţă de primăvară?
- Cum s-a simţit fluturaşul în primele momente de viaţă?
- Ce I-a făcut pe fluturaş să se întristeze?
- Tu ai trecut printr-o situaţie asemănătoare cu a fluturaşului? Povesteşte despre asta.

Identificarea soluţiilor

- Era el singura fiinţă albă din natura colorată? Atunci trăirile lui negative erau justificate?
- Ce a înţeles fluturaşul din această întâmplare?
- Ce lucruri bune poţi să spui despre tine?

Identificarea obstacolelor

- Există lucruri la tine care nu te mulţumesc şi pe care nu le poţi schimba? Care ar fi acelea?
- Cum reuşeşti să treci peste aceste aspecte?

Evaluare

- La ce te ajută pe tine să îţi cunoşti propriile puncte tari/ slabe?
- Cum te simţi când eşti într-un grup de copii care au aceleaşi calităţi ca tine?
- Cum te simţi când eşti într-un grup în care tu eşti mai diferit?
- Ce simţi când urmează să intri într-un grup nou?

Prinţul cel sfios

I. Specificaţii generale

Problema:

Dezvoltarea identităţii: acceptarea necondiţionată de sine

Alte probleme ce pot fi abordate:

- stima scăzută de sine
- suferinţa din cauza unei boli

Vârsta:

- şcolară mică

Aplicare:

- individual
- în clasa de elevi/grup mic (accentul să fie pus pe atitudinea colegilor faţă de problemele de sănătate a unui elev din clasă)

Aplicată de:

- psiholog
- cadru didactic

Demult, într-o ţară îndepărtată, trăiau într-un palat un rege cu regina lui şi un prinţişor. De fiecare dată, de ziua prinţului, regele şi regina dădeau o petrecere mare la care erau invitaţi cei mai de seamă oameni. La curtea regelui se adunau împăraţi şi împărătese, regi şi regine care ofereau micului prinţ, Armin, că aşa îi era numele, daruri care mai de care mai alese şi mai preţioase. *Nimic din toate acestea nu-l făceau fericit pe prinţ.* După ce îi întâmpina pe toţi, politicos, că aşa-i şade bine unui prinţ, se retrăgea în odaia lui şi nu mai ieşea până ce toţi invitaţii plecau. Regele şi regina sufereau pentru fiul lor care era tot mai retras, izolat şi mereu nefericit. Au angajat cei mai buni profesori care să se ocupe de educaţia lui, iar prinţul îi uimea de cât de repede putea să priceapă lucrurile şi cât de uşor îi era să înveţe lucruri noi. *Ştia mai multe limbi străine şi se dovedea un adevărat gentleman* chiar când era vorba de slujitori.

În acest an, la petrecere, regele şi regina au invitat, alături de regi şi regine, împăraţi şi împărătese şi pe copiii acestora. Astfel, la curtea regelui au sosit de două ori mai mulţi invitaţi, între care şi prinţişori şi prinţese. Ca de obicei, Armin i-a întâmpinat politicos şi a făcut cunoştinţă cu toţi, dar atunci când nu I-a observat nimeni, s-a retras în odaia lui. Mama regină a ştiut imediat unde poate fi găsit micul prinţ.

- Aş face orice numai să rămâi împreună cu noi la petrecere. Cere-mi orice şi voi face tot ce îmi stă în puteri să îţi îndeplinesc dorinţa, i-a spus mama regină de îndată ce a ajuns la uşa prinţului.

- Îmi pare nespus de rău că te îngrijorezi pentru mine, mamă, dar cum aş putea să rămân cu acei invitaţi? Cum ar trebui să mă comport cu ei? Ce aş putea să le spun? Eu nu sunt bun la nimic...

- Dar dacă le-aş cere să se deghizeze cu toţii? Ai putea să cobori şi tu deghizat.

- Mă voi gândi la asta, mamă, dar nu promit că voi şi coborî!

Nu a trecut nicio jumătate de oră şi toţi invitaţii purtau măşti care mai de care mai interesante ce le acopereau ochii sau chiar întreaga faţă, astfel încât cu greu puteau fi recunoscuţi. Un invitat îmbrăcat în straie de băiat, strecurat printre ei, plăpând şi mai distant îi studia pe regi şi urmărea jocurile copiilor.

Afară, între prinţi, s-a pornit un concurs de spadă. Doi prinţişori îşi încercau talentul şi unul, mai neîndemânatic, a rămas fără spadă, fiindu-i aruncată cât colo şi pierzând astfel lupta. Spada învinsului a ajuns lângă un mascat care, parcă simţind ce urma să se întâmple, a încercat să se îndepărteze. Lumea striga „La luptă! La luptă!", şi pentru că nu voia să fie laş, mascatul a luat spada şi şi-a demonstrat îndemânarea. L-a învins, ce-i drept cu dificultate, pe adversar, „dar până la urmă nu a fost mare lucru", îşi zicea în sinea lui în timp ce lumea îl aplauda.

Înspre seară, s-au aşezat cu toţii la masa plină de bucate, iar o mică prinţesă, care I-a recunoscut pe curajosul de la spadă, i-a întins porţia ei de prăjitură. Mascatul a refuzat-o politicos, spunându-i că nu are voie să mănânce dulciuri.

Fetiţa, neînţelegând lucrul acesta, îşi căuta părinţii şi striga în gura mare:

- Cum se poate ca un copil să nu poată mânca dulciuri?

Slujitorii, care se ocupau de servitul mesei, la fel şi regele şi regina au înţeles imediat despre ce este vorba. Au luat câte un pahar de şampanie, au mers la mascat şi au ciocnit cu acesta, spre mirarea tuturor.

- E un copil ca oricare altul, chiar dacă nu are voie să mănânce orice şi oricât. Este la fel de talentat şi priceput ca toţi ceilalţi copii, şi sperăm ca el să fi învăţat azi lucrul acesta. Noi îi urăm „La mulţi şi fericiţi ani! " a exclamat regele.

Nu mai era neapărat nevoie ca prinţul să-şi mai scoată masca. Era deja recunoscut de toţi ca prinţul Armin, iar *petrecerea a continuat până la miezul nopţii.*

I. Simboluri şi metafore

„masca" - simbol întâlnit de obicei pentru a se ascunde adevărata identitate. În poveste însă, personajul reuşeşte să se cunoască pe sine şi să dezvăluie celorlalţi aşa cum este el;

„daruri care mai de care mai alese şi mai preţioase (...) nu-l făceau fericit pe prinţ" - tristeţea adâncă şi continuă de care era cuprins personajul din poveste;

„Ştia mai multe limbi străine (...) adevărat gentleman" - calităţile şi aptitudinile pe care poate să le deţină o persoană în ciuda unor deficienţe (fizice);

„*nu sunt bun la nimic*" - evaluare globală negativă de sine;

„*nu are voie să mănânce dulciuri"* - ceea ce-l face diferit pe copil de ceilalţi;

„petrecerea a continuat până la miezul nopţii" - deznodământ fericit.

II. Întrebări

Identificarea problemei

- Despre cine este vorba în povestea noastră?
- Ce îl deosebea pe prinţul Armin de ceilalţi copii?
- Care crezi că a fost motivul pentru care Armin nu a vrut să petreacă împreună cu musafirii de ziua lui?
- Tu cum te-ai simţi dacă ai fi în locul lui Armin şi nu ai putea să mănânci dulciuri?

Identificarea soluţiilor

- A participat prinţul Armin la petrecere?
- Ce l-a determinat să participe la petrecere?
- De ce crezi că masca I-a ajutat pe Armin să-şi arate calităţile (îndemânarea în concursul de spadă)?
- Tu ce calităţi consideri că ai şi colegii tăi nu le cunosc încă?
- Cum crezi că poţi să le araţi celorlalţi că tu eşti la fel ca ei, chiar dacă trebuie să respecţi anumite reguli în alimentaţie/program etc.?

Identificarea obstacolelor

Ce ai face în cazul în care:

- unii dintre colegi te-ar considera ca fiind mai special?
- unii colegi ar refuza să se joace cu tine?
- doar un coleg sau doi te-ar înţelege?

Evaluare

- Ce a făcut Armin în finalul poveşti?
- Cum crezi că te vei simţi când le vei demonstra colegilor tăi că eşti la fel ca ei?

Se caută o greşeală

I. Specificaţii generale

Problema:

Dezvoltarea identităţii: acceptare necondiţionată de sine

Alte probleme ce pot fi discutate:

- diferenţa între asumpţii şi realitate

Vârsta:

- preşcolară
- şcolară mică

Aplicare:

- individual
- cu întreaga clasă/grup mic

Aplicată de:

- psiholog
- cadru didactic

Se caută o greşeală? Păi, să n-o mai căutaţi! Este aici cu mine. Ba aş putea chiar să spun că „*Greşeală" e numele meu.* Şi asta pentru că am greşit foarte tare... Vreţi să vă povestesc? Păi... să încep cu începutul.

Am deschis şi eu ochii într-o dimineaţă de primăvară, printre fire subţiri de iarbă alături de alte surioare ale mele. Erau mămăruţe roşii cu buline negre ca mine, dar asemănarea dintre noi se opreşte aici. În vreme ce ele se bucurau de căldura soarelui şi se înzdrăveneau în primele ore de viaţă, eu doream deja să explorez lumea în care mă născusem. *Şi ce dacă eram atât de mică, iar grădina aşa de mare?* Aşa se face că, fără *a ţine seama de sfatul unui cărăbuş bătrân,* am început colinda. Şi trebuie să vă spun că tare mândră eram de mine. Chiar dacă încă nu învăţasem bine să-mi folosesc picioruşele subţiri ca acele, cu paşi înceţi şi tremurători am traversat un strat de lalele şi altul de trandafiri *în căutarea aventurii.*

Poate vă întrebaţi unde e greşeala? Păi, după o vreme m-am plictisit să văd doar fire de iarbă şi

tulpiniţe de flori şi m- am încumetat să urc pe o narcisă. Voiam să-i simt parfumul mai de aproape, că tare bine mirosea. Zis şi făcut! Din frunză în frunză, iacătă-mă şi pe mine în vârful florii, ce-i drept cam obosită după un aşa urcuş. Dar credeţi că m-am putut bucura? Ei bine, nu! *O rândunică* ce tocmai zbura pe deasupra grădinii m-a văzut şi s-a gândit că tare gustoasă aş fi. S-a repezit drept spre mine cu ciocul să mă înghită. Degeaba am încercat să alerg să mă ascund în spatele unei frunzuliţe! Cu siguranţă azi nu mai avea cine să vă povestească această întâmplare, dacă *o pală de vânt* nu m-ar fi luat pe sus, scăpându-mă de rândunica flămândă.

- Mulţumesc că m-ai salvat, vântule! i-am zis eu încă speriată de teribila primejdie prin care trecusem.

- Cu plăcere, micuţo, dar mă întreb de ce nu ai zburat chiar tu, să te fereşti din calea rândunicii? mi-a şoptit vântul la ureche, după care a suflat mai departe.

Cuvintele vântului m-au mirat peste măsură. Nici *nu ştiam că o mămăruţă poate zbura.* Am deschis aripioarele şi, cu puţină străduinţă, după câtăva vreme am învăţat să zbor. Bineînţeles că mi-am dat seama şi de greşeala ce o făcusem. Din dorinţa mea de a urca în vârful florii fără a fi îndeajuns de pregătită, mi-am pus viaţa în pericol.

- Dar n-o să se mai întâmple! mi-am zis. Acum ştiu să zbor!

După o vreme, mai zburând, mai sărind de ici colo, mai plimbându-mă, explorasem toată grădina şi mă odihneam liniştită la soare. Era tare plăcut şi eu eram din nou încrezătoare în puterile mele! În timp ce razele călduţe îmi mângâiau aripioarele, iată că un alt gând îmi trece prin minte:

- *Ce-ar fi să zbor până la soare?* Aş putea împrumuta de la el puţină căldură şi aş împărţi-o cu drag tuturor!

Şi, fără să mai stau o clipă, mi-am deschis aripile şi am pornit-o voinicește în sus. M-am odihnit o clipă pe un trandafir *şi... mai departe!* Am mai găsit apoi un copăcel unde mi-am tras sufletul şi... mai departe! Însă, pe măsură ce mă apropiam de soare, acesta se îndepărta din ce în ce mai mult de mine. Şi asta n-ar fi fost nimic încă, dacă micul meu trupuşor nu ar fi dat semne de oboseală. Abia mai puteam să-mi mişc aripioarele. M-am uitat speriată în jur să găsesc ceva unde să mă pot odihni, dar... nimic. Cerul albastru mă înconjura din toate părţile, iar grădina era undeva jos, mult prea departe. Greşisem din nou. Lacrimi fierbinţi începură să-mi curgă pe obraji, iar tristeţea şi deznădejdea îmi umpleau sufletul. Nu mai aveam putere să lupt nici cu oboseala, nici cu această nouă nereuşită, aşa că *mi-am strâns aripioarele şi m-am lăsat să cad.* Aş fi putut, bineînţeles, să sfârşesc tare trist, dacă vântul nu m-ar fi salvat pentru a doua oară.

- Am greşit iar, vântule, şi îmi pare tare rău! i-am şoptit în timp ce mă aducea lin către pământ.

Cerul fusese prea înalt pentru mine, iar năzuinţa mea de a-l atinge prea mare pentru puterile mele firave. Înţelesesem, în sfârşit, că eu eram doar o mică mămăruţă, născută într-o dimineaţă de primăvară, într-o grădină înfloritoare. *Am învăţat ca de azi înainte să mă bucur de fiecare mică reuşită şi să numi mai doresc lucruri mai presus de mine.*

II. Simboluri şi metafore

"Greşeală e numele meu" - generalizarea unei însuşiri în evaluarea sinelui;

„Şi ce dacă eram atât de mică, iar grădina aşa de mare?", „fără a ţine seama de sfatul unui cărăbuş bătrân" - dorinţa de autodepăşire a propriei condiţii fără a ţine cont de situaţia reală şi de indicaţiile venite din jur;

„în căutarea aventurii" - simbol al căutării unor situaţii primejdioase în care copilul ar putea să-şi dovedească unele calităţi speciale, preluate de la eroii preferaţi;

„O rândunică''' - obstacolele sau pericolele din jur pe care copilul nu le poate prevedea;

„o pală de vânt" - adulţii din jur care ghidează copilul în dezvoltarea lui;

„nu ştiam că o mămăruţă poate zbura" - insight, revelaţie privind propriile resurse interne;

„- *Ce-ar fi să zbor până la soare?"* - slaba capacitate de a distinge între propriile posibilităţi şi dorinţe, între asumpţii şi realitate;

„şi... mai departe" - simbol al perseverenţei, ambiţiei de care este capabil copilul în a-şi atinge scopuri impuse de el însuşi;

„*mi-am strâns aripioarele şi m-am lăsat să cad"* - simbol al neputinţei care copleşeşte o persoană nepregătită suficient pentru a face faţă unor provocări prea mari;

„Am învăţat ca de azi înainte să mă bucur de fiecare mică reuşită şi să nu-mi mai doresc lucruri mai presus de mine"

- bucuria care rezultă din satisfacerea unor dorinţe conforme cu potenţialul propriu.

III. Întrebări

Identificarea problemei

- Ce şi-a dorit mămăruţa încă din primele clipe de viaţă?
- Cine a ajutat-o să scape de rândunică?
- Ce a înţeles mămăruţa din această întâmplare?
- Care era dorinţa arzătoare a mămăruţei?
- Care au fost greşelile mămăruţei?
- Tu ţi-ai dorit vreodată ceva mai presus de puterile tale? Povesteşte!

Identificarea soluţiilor

- Cine i-a sărit mămăruţei în ajutor când s-a lovit de o problemă?
- Ce a învăţat mămăruţa din aventurile ei?

Identificarea obstacolelor

- Cât a reuşit să parcurgă mămăruţa în drumul ei către soare? De ce?
- Care sunt scopurile cele mai importante pentru tine?

Vorbeşte despre ele.

- Cât ai putea face în acest moment pentru a putea fi mai aproape de îndeplinirea scopului tău?
- Ce te împiedică să îţi atingi scopul acum?

Evaluare

- Ce calităţi şi ce defecte avea mămăruţa?
- La ce te ajută pe tine să îţi cunoşti propriile puncte tari/ slabe?

Cum va influenţa părerea unui grup de copii propria ta părere despre tine?

Cum te va ajuta pe tine să rezolvi alte situaţii critice, ştiind despre tine că eşti o persoană bună?

Mii de măzgălituri

I. Specificaţii generale

Problema:

Dezvoltarea identităţii: acceptarea necondiţionată de sine

Alte probleme ce pot fi discutate:

- relaţii de grup

Vârsta:

- preşcolară
- şcolară mică

Aplicare:

- individual
  cu întreaga clasă/grup mic

Aplicată de:

- psiholog
- cadru didactic

Povestea asta nu începe cu „A fost o dată a fost ca niciodată, că de n-ar fi nu s-ar povesti... ” şi asta pentru că a fost, dar mai poate fi oricând şi oriunde, iar eroii principali nu sunt nici prinţi, nici prinţese, ci copii simpli ca voi, ca noi sau ca oricare om ce a luat în mână măcar o dată un creion. Şi cine n-a făcut asta? Şi nu o dată, ci de mii de ori. Şi cât de simplu era!

Am să vă spun acum povestea unui copilaş pe care colegii de clasă I-au botezat nici mai mult nici mai puţin decât *Mâzgălici.* Şi asta nu pentru că ar fi fost cumva murdar, ci pentru că nu prea ştia el, bietul, să deseneze frumos. Copiii din clasă aveau impresia că sunt doar nişte mâzgăleli toate încercările lui de a desena şi... oricât de mult s-ar fi străduit, desenele lui nu ieşeau şi pace! Acum, ar trebui să recunoaştem că şi colegii erau cam răutăcioşi şi nici măcar nu mai luau seama la ce desena el. Îl strigau Mâzgălici şi aşa i-a rămas numele. Din această cauză era cam necăjit băiatul şi nici orele, nici măcar pauzele nu-i mai

plăceau. Rezultatele la învăţătură nu erau nici ele prea grozave... şi toate astea din pricina unor desene cam nereuşite. Mâzgăleli... de fapt! Da, ajunsese şi el să creadă că nu e în stare să facă mai mult decât nişte simple mâzgăleli. Groaznic! Până şi desenele frăţiorului erau mai bune! Mai bine nici să nu se mai gândească la asta! Era cel mai bun lucru!

„Mâzgălici! Hei, Mâzgălici!"auzi o voce subţirică. La început a crezut că erau colegii care îl necăjeau din nou. Dar nu, pentru că auzi din nou: „Mâzgălici! Sunt eu, ultima ta mâzgăleală! Nu vrei să vorbeşti cu mine? " După ce îşi reveni puţin din uluire, s-a uitat în bancă şi a descoperit că, într- adevăr, *ultima lui pată de pe foaia de desen se desprinsese de acolo, şi, deşi mărunţică şi fără formă, chiar vorbea.* ''Ştii, a continuat ea, nu înţeleg de ce nu crezi că şi încercările tale de a desena sunt foarte preţioase, în primul rând pentru că le-ai făcut tu! " Băiatului nu prea îi venea să creadă că o pată de culoare vorbeşte, în schimb, i-ar fi plăcut ca cele zise să fie chiar adevărate. „Şi nici măcar nu lipsesc prea multe pentru ca ele să semene cu ceva! " a mai adăugat noua lui prietenă. "Poţi doar să mai adaugi aici o codiţă şi nişte mustăţi şi pata asta va deveni un şoricel pe cinste!" Deşi i se părea cam ciudat, băiatul încercă să facă ce i s-a zis şi.... minune! Din banca lui a apărut speriat un şoricel adevărat! Era grozav! Colegii lui vor fi impresionaţi. „Poţi transforma mâzgălelile tale în *lucruri care îţi plac, lucruri la care tu visezi sau lucruri pe care le-ai avut sau îţi sunt foarte dragi!*" a mai spus micuţa pată. Băiatul, însă, parcă nici nu o mai auzea. Din mâna lui au început să iasă adevărate minuni. Erau fluturi, flori, nori şi căsuţe de vis, şi chipuri dragi şi jucării... Şi toate erau cu adevărat importante pentru că erau rodul imaginaţiei lui. Şi *fie că erau lucruri cunoscute deja sau doar visate, toate îl făceau fericit, pentru că le putea în acest fel aduce iar şi iar aproape de sufletul său ori de câte ori va avea nevoie.*

Şi chiar dacă mica lui prietenă a plecat să încurajeze şi alţi copii, el ştia că nu va mai fi singur niciodată, atâta vreme cât din mâna lui vor ieşi desene de neuitat.

I. Simboluri şi metafore

„*Mâzgălici"* - generalizarea unei însuşiri în evaluarea globală a altei persoane;

„*ultima lui pată de pe foaia de desen se desprinsese de acolo, şi, deşi mărunţică şi fără formă, chiar vorbea*" - lucruri sau întâmplări simple care generează schimbări mari; *„lucruri care îţi plac..."* - conştientizarea preferinţelor, hobby- urilor, resursele personale ale individului, generatoare de energie pozitivă;

„lucruri la care tu visezi" - conştientizarea dorinţelor personale facilitează stabilirea unui plan de acţiune pentru viitor;

„sau lucruri pe care le-ai avut sau îţi sunt foarte dragi! " - reactualizarea unor momente plăcute ajută individul să facă faţă mai uşor unor situaţii-problemă actuale;

„din mâna lui au început să iasă adevărate minuni" - concretizarea, utilizarea resurselor personale datorită viziunii pozitive asupra unei situaţii;

„fie că erau lucruri cunoscute deja sau doar visate, toate îl făceau fericit, pentru că le putea în acest fel aduce iar şi iar aproape de sufletul său ori de câte ori va avea nevoie"
- satisfacţia generată de reuşite personale.

II. Întrebări

Identificarea problemei

- Cum I-au botezat colegii de clasă pe copilaşul care nu ştia să deseneze frumos?
- Cum au numit ei încercările pe care acesta le făcea?
- De ce era trist Mâzgălici?
- Ţi s-a întâmplat vreodată să râdă copiii de tine? Povesteşte!

Identificarea soluţiilor

- Cine I-a ajutat să aibă încredere în el şi în creaţiile lui?
- Care „minuni" desenate de băiat I-au făcut fericit?
- Ce altceva crezi că ar mai fi putut face?
- Ce efect a avut asupra băiatului faptul că vechile lui „mâzgăleli" se puteau transforma?
- Tu la cine ai apela în situaţia ta?
- Tu ce crezi că ai putea face să rezolvi singur problema? *Identificarea obstacolelor*
- Cu cine se compara băiatul?
- Ce părere avea copilul faţă de propriile încercări artistice?
- Dar faţă de propria persoană?

- Cum reacţiona băiatul la porecla dată de colegi?
- Ce te-ar împiedica pe tine să ceri ajutor?
- Dacă ar trebui să rezolvi singur o asemenea situaţie, cum crezi că vei reuşi?
- În cât timp crezi că vei reuşi să scapi de această problemă? *Evaluare*
- Cum crezi că s-a schimbat viaţa băiatului după ce a reuşit să îşi rezolve problema?
- Cum crezi că se va schimba viaţa ta, după ce vei scăpa de probleme?
- Ce crezi că vor spune ceilalţi despre tine, după ce vei reuşi să treci peste situaţie?

Dresorul cel tânăr

I. Specificaţii generale

Problema:

Dezvoltarea identităţii: autocunoaşterea

Alte probleme ce pot fi discutate:

- exprimarea adecvată a emoţiilor
- adaptare

Vârsta:

- preşcolară
- şcolară mică

Aplicare:

- individual
- în clasa de elevi/grup mic

Aplicată de:

- psiholog
- cadru didactic

La un circ renumit, din vremurile de demult, era un tânăr dresor de lei neînfricat şi extrem de talentat. Dresorul cel tânăr purta un *costum de culoare închisă* cu epoleţi aurii, dar ceea ce impresiona cel mai mult spectatorii era curajul lui în faţa leilor. Putea face ca aceştia să treacă la comanda lui prin cercuri de foc, iar uneori parcă indica numai cu ochii încotro să alerge sau să se aşeze. Privirea îi era fixă şi pătrunzătoare, nu schiţa nici măcar un zâmbet, iar când lovea din bici părea un om dur şi aspru.

La finalul numărului de dresură făcea o plecăciune în faţa spectatorilor cu care ajungea direct la inima acestora, iar sala răsuna de ropotele aplauzelor. Apoi se retrăgea tăcut în culise. Nu se arăta mulţumit de numărul lui, sau cel puţin nu dădea impresia asta.

Pentru următorul spectacol, tot personalul de la circ s-a confruntat cu o situaţie mai puţin obişnuită: *clovnul* s-a îmbolnăvit, iar circul nu putea începe fără el. După ce patronul circului a analizat mai multe posibilităţi, a ajuns la soluţia ca dresorul cel apreciat de public să ţină locul clovnului. Dresorul nu putea da înapoi, sau cel puţin nu a spus nimănui ceea ce simte. În ziua spectacolului, a îmbrăcat costumul de clovn, s-a privit în oglindă şi, surprins de inimioarele care mai de care mai colorate aplicate pe costum, *le-a desprins una câte una* şi le-a pus în buzunar să nu le piardă.

- Nu văd de ce ar trebui să port inimioarele astea pe costum. Nu au niciun rost! gândea tânărul dresor. Fără ele e mult mai bine. Şi cine ar putea purta pantalonii atât de largi? Am să-i strâng la mijloc cu o curea.

- Să înceapă circul! Să intre clovnul! a strigat prezentatorul.

În faţa reflectoarelor, noul clovn a intrat iute cu un bici în mână. De data asta însă nu-i servea la nimic biciul cu care făcea minuni. Ba mai mult, spectatorii îşi arătau vădit nemulţumirea, huiduindu-l. Clovnul s-a retras. În jurului lui îşi vedea colegii, erau dezamăgiţi, dar el părea nepăsător sau cel puţin nu arăta ca cele întâmplate să-l afecteze. O *lacrimă ce era gata să cadă din colţul ochiului I-a trădat!* Şi totul s-a schimbat în câteva secunde când... în lumina reflectoarelor lacrima s-a oprit pe faţa clovnului nepriceput şi *a început să danseze în sute de culori.* Jocul de culori era o minune. Pusă pe şotii, lacrima dănsăuşă greşea intenţionat paşii de dans, dând impresia că e împiedicată. Ba odată a şi căzut şi, astupându-şi cu mâinile faţa, lacrima suspina:

- Sunt aşa de...

- Supărată? a adăugat clovnul.

Şi fără să aştepte răspunsul, clovnul şi-a ridicat în sus colţul buzelor ca într-un zâmbet, ajutând lacrima să se ridice.

- Înapoi la treabă, i-a şoptit lacrima. Nu uita, sunt sute de culori şi tot atâtea...

- Emoţii? a adăugat clovnul.

- Da! A răspuns lacrima şi, rostogolindu-se de pe obrazul clovnului, s-a oprit pe pantaloni, apăsând cu greutate buzunarul. Inimioarele colorate au ieşit una câte una şi şi-au luat locul pe costum.

- Circul continuă! Să intre clovnul! a strigat încă o dată prezentatorul.

De data asta *numărul a fost impresionant,* iar la final a smuls din nou aplauzele spectatorilor.

- Nici că se putea mai bine! a exclamat colegilor în timp ce se retrăgea în culise...

II. Simboluri şi metafore

„costum de culoare închisă” - simbolizează o persoană sobră, puţin abordabilă, rece în relaţiile cu ceilalţi;
"fără să se bucure" - dificultăţi în exprimarea emoţiilor;
„clovnul" - personajul plin de viaţă care îşi expune uneori cu o expresivitate exagerată emoţiile (fie pozitive, fie negative); *„inimioarele (...) le-a desprins una câte una"; „şi le-a pus în buzunar*"; - dorinţa de a nu-şi exprima emoţiile, ba chiar să le ascundă;
„O lacrimă ce era gata să cadă din colţul ochiului I-a trădat!"

- reacţii somatice (apărute în cazul trăirii stărilor afective) datorate activităţii sistemului nervos vegetativ parasimpatic pe care nu le putem controla;

„a început să danseze în sute de culori" - bucuria de a trăi;
„numărul a fost impresionant" - activitatea pe care o realizăm este influenţată de ceea ce simţim şi de modul în care ne exprimăm emoţiile.

III. Întrebări

Identificarea problemei

- Despre cine este vorba în povestea noastră?
- Ce număr avea dresorul cel tânăr la circ?
- Cum a ajuns dresorul cel tânăr să fie clovn?
- Arăta dresorul cel tânăr ceea ce simţea?
- Tu întotdeauna araţi ceea ce simţi?

Identificarea soluţiilor

- Ce I-a ajutat pe dresor să înţeleagă că este important să arătăm ceea ce simţim?
- Pe tine ce te-ar ajuta să araţi ceea ce simţi?

Identificarea obstacolelor

- În ce situaţii îţi este mai dificil să araţi exact ceea ce simţi?
- Ce ai face dacă:
    - cei din jurul tău nu ar înţelege motivul pentru care tu te simţi (de exemplu) trist? (formularea întrebării trebuie să fie în conformitate cu exemplele de emoţii pe care le va exprima)
    - ceilalţi nu vor trăi aceleaşi emoţii ca tine (legat de aceeaşi situaţie)?
    - exprimarea emoţiilor tale îi vor deranja pe cei din jur?

Evaluare

- La final a reuşit dresorul cel tânăr să arate celorlalţi ceea ce simte?
- Cum ţi-ai dat seama?
- Tu cum crezi că te vei simţi după ce vei exprima ceea ce simţi?
- E mai bine sau nu să arătăm ceea ce simţim?

Păpădia

I. Specificaţii generale

Problema:

Dezvoltarea identităţii: autoeficacitate

Alte probleme ce pot fi discutate:

trăsături de caracter: perseverenţa (în învăţare), optimismul

- relaţii de grup

Vârsta:

- preşcolară
- şcolară mică

Aplicare:

- individual
- cu întreaga clasă/grup mic

Aplicată de:

- psiholog
- cadru didactic

Era încă primăvară timpurie când, din pământul dezgheţat, au început să încolţească iarba şi plantele. Din rădăcinile din anul care a trecut a ieşit la iveală *un firicel plăpând care se înclina chiar şi la cea mai mică adiere de vânt.* Nu mai departe de o jumătate de metru de acesta, *dădea din coate să răsară* o *tulpiniţă mică şi ascuţită ca un vârf de sabie.* De cum şi-a deschis ochii a şi început să întrebe:

- Unde este soarele? Suratele mele mi-au povestit că sunt o plantă privilegiată, că atunci când voi înflori, voi purta numele soarelui. Am de gând să îl cunosc chiar de azi!

- Cum? Tu eşti floarea-soarelui? A întrebat-o firicelul plăpând. Eu când voi fi mare, voi fi o păpădie, a mai adăugat.

- Eu când voi fi mare, voi fi ocupată toată ziua. *Am de gând să urmăresc soarele de la răsărit, până la apus,* a zis floarea-soarelui.

- Eu *am de gând să ajung la soare,* spunea încrezătoare păpădia.

Încălzite de razele din ce în ce mai calde ale soarelui, care traversa cerul în fiecare zi, plantele creşteau una lângă cealaltă. Dar, raportat la păpădie, floarea-soarelui creştea de zeci de ori mai repede şi devenise mult, mult mai înaltă.

Prima care şi-a desfăcut petalele ascuţite ca nişte ace aurii a fost însă păpădia. Era gingaşă şi graţioasă.

- Cum vei ajunge la soare, dacă vei rămâne atât de mică? a întrebat-o răspicat floarea-soarelui.

- *Voi face tot ce îmi stă în putinţă!* a răspuns mai hotărâtă ca niciodată păpădia.

Soarele devenise un fel de magnet pentru floarea- soarelei, care odată ce şi-a deschis petalele se întorcea după soare, oriunde s-ar fi aflat pe cer. La asfinţit, frântă de oboseală, îşi strângea căpşorul şi adormea pe loc ca să poată începe odihnită din nou activitatea din dimineaţa următoare.

Nici păpădia nu se lăsa mai prejos, deşi nimeni nu bănuia asta. Parcă toţi uitaseră de visul ei sau nimeni nu mai avea încredere în ea că va reuşi. Peste zi, păpădia *îşi deschidea din ce în ce mai mult petalele subţiri şi ascuţite,* iar floarea, asemenea unui bulgăre auriu, putea fi comparată oricând cu un mic soare pe pământ. Dar asta nu era şi suficient pentru a ajunge la soare. Timpul trecea şi păpădia nu avea încă o soluţie pentru a-şi îndeplini visul, dar nu deznădăjduia.

Într-o dimineaţă, datorită unor nori negricioşi de pe cer, soarele a întârziat să se arate.

- Azi nu are să mai ajungă soarele pe la noi. Dar, poate aşa cum te lăudai, vei pleca tu la el. Nu ai vrea să mă duci cu tine? a întrebat-o ironic floarea-soarelui pe păpădie.

- Chiar dacă nimeni nu mă mai crede, am să ajung într-o zi la soare. Sunt convinsă că pot.

Soarele nu s-a mai arătat, decât foarte slab, două zile la rând. În lipsa lui, păpădia şi-a transformat petalele galbene într-un puf alb-transparent. Asta înseamnă că îmbătrânise? Nu pot să vă răspund...

Dar, adierea unui vânt răcoros a desprins primul puf ducându-l departe, departe în văzduh... Cine poate şti unde a ajuns?...

În zilele următoare, puful de păpădie s-a desprins pe rând şi, în timp ce se înălţa tot mai sus, striga în gura mare:

- *Plec către soare!!!*

II. Simboluri şi metafore

„firicel plăpând, care se înclina chiar şi la cea mai mică adiere de vânt” - aparent, simbolizează o persoană slabă, ce poate fi învinsă cu uşurinţă;

„dădea din coate să răsară o tulpiniţă mică” - o persoană extrovertită care ar face orice să-şi împlinească dorinţele;

„*tulpiniţă mică şi ascuţită ca un vârf de sabie”* - motivaţie, ambiţie;

„*am de gând să urmăresc soarele de la răsărit până la apus „am de gând să ajung la soare”* - dorinţa de a reuşi;

„voi face tot ce-mi stă în putinţă” - ambiţia de a reuşi;

„peste zi îşi deschidea din ce în ce mai mult petalele subţiri şi ascuţite" — munca depusă pentru a-şi îndeplini visul sau dorinţa;

„Plec către soare!!! ” - bucuria de a reuşi.

III. Întrebări

Identificarea problemei

- Despre cine este vorba în poveste?
- Ce doreşte păpădia?
- Tu ce dorinţă ai vrea să ţi se împlinească?

Identificarea soluțiilor

- Ce a răspuns păpădia în momentul în care floarea soarelui a întrebat-o cum va ajunge la soare?
- Ce a făcut păpădia pentru a-şi îndeplini visul (de a ajunge la soare)?
- Tu ce ai putea să faci ca să îţi îndeplineşti dorinţa?
- Ce te-ar putea ajuta să îţi îndeplineşti dorinţa? *Identificarea obstacolelor*
- Ce ai face dacă:
- cineva nu ar crede că tu vei reuşi?
- cineva te va susţine/ajuta să reuşeşti?
- celorlalţi nu le pasă de dorinţa ta?

Evaluare

- Şi-a atins păpădia visul (de a ajunge la soare)? Când?
- Tu îţi vei îndeplini dorinţa? Dacă da, când crezi că se va întâmpla acest lucru?
- Cum s-a simţit păpădia în momentul în care şi-a îndeplinit visul?
- Tu cum crezi că te vei simţi în momentul în care îţi vei îndeplini dorinţa?

*Ce cred copiii despre... **Păpădia***

Iulia. 9 ani

Ce cred eu despre păpădie?

“... Păpădia era o fiinţă din acelea care dacă-şi pun ceva în gând neapărat trebuie să facă totul pentru asta, aşa că a încercat iar şi iar şi iar, până a reuşit... ”

Ce a ajutat-o să reuşească?

“... era încrezătoare în sine... ”

Care e dorinţa ta cea mai importantă?

“... Dorinţa mea e să reuşesc atunci când voi fi mare să devin creatoare de modă... ”

Ce ar trebui să faci pentru asta?

“... ar trebui să muncesc mult, munca m-ar ajuta... ”

ADHD

Măgăruşul Zuki

I. Specificaţii generale

Problema:

ADHD

Alte probleme ce pot fi discutate

- relaţia cu familia
- depistarea calităţilor fiecărui copil

Vârsta:

- şcolară mică

Aplicare:

- individual
- cu întreaga clasă/grup mic

Aplicată de:

- psiholog
- cadru didactic

Trăiesc împreună cu părinţii la marginea unui sat şi sunt măgăruşul Zuki. Cel mai mult îmi place să mă joc. Când vremea e frumoasă, îmi place să alerg. M-aş putea juca toată ziua, cât e ea de lungă! Apoi, îmi place să descopăr singur lucruri noi. Am o groază de idei, dar *nu toţi le cred grozave.* Asta adesea mă deranjează. Nu îmi place ca cineva să nu ia în considerare ce fac eu.

Mamei nu îi convine să îmi pierd toată ziulica pe afară, mai ales acum de când am mai crescut. Îmi spune adesea: „De acum eşti mare şi ai alte responsabilităţi!". De ceva vreme am învăţat să cânt la contrabas, bineînţeles la insistenţele mamei. Dânsei îi place să cânte, iar pe mine mă vede în viitor într-o orchestră. Şi Doamne, cât de greu îmi este să am grijă de contrabas... E un instrument mare, are coarde şi arcuş şi nici el *nu mă ascultă defel.* Foarte frecvent rămân fără una din corzi; *se rup aşa de uşori*!! Odată am rămas fără nicio coardă. Mamei nu i-a venit să creadă. Nu am vrut eu să se întâmple asta, cu atât mai mult cu cât voiam să îi fac o surpriză de ziua ei: să-i cânt ceva drăguţ. Se pare că instrumentul muzical nu a prea vrut să mă ajute, s-a rupt coardă cu coardă în timp ce încercam să le acordez singur.

Asta ca asta, dar să vezi ce se întâmplă la orele de instrument... Nu ai nici cea mai mică idee! Joia improvizăm mai mulţi o *mini-orchestră.* Uneori refuz categoric să particip cu instrumentul meu, asta pentru că profesorul nu e mulţumit niciodată cu ceea ce cânt. Îmi reproşează că rămân în urmă, că greşesc notele, că nu sunt atent... Ceilalţi îmi spun adesea că mă mişc prea mult şi că-i lovesc cu picioarele fără să mă gândesc la asta. Cred că îmi place mai mult să mă mişc decât să stau lângă instrumentul meu şi să cânt. Aşa că, mereu mi se reproşează ba că sunt neastâmpărat şi îi deranjez pe alţii, ba că sunt încăpăţânat. Chiar ieri mi s-a spus că nu degeaba se zice în popor „eşti încăpăţânat ca un catâr" celui care nu duce lucrurile la bun sfârşit, deşi ar putea să facă acel lucru. Nu mi-a picat deloc bine remarca asta, data viitoare cine ştie ce va urma... cred că cei din jurul meu chiar nu mă înţeleg. M-am săturat să am probleme cu alţii! Chiar şi atunci când mă străduiesc nu pot fi la fel de atent şi nu pot cânta la fel de bine ca alţii. Uneori reuşesc şi eu, dar îmi este mult mai greu decât celorlalţi.

De cele mai multe ori profesorul sună acasă şi „raportează" părinţilor cum a decurs ora. Mă rog de fiecare dată să răspundă tata. El e mai înţelegător şi nu mă ia la răspundere aşa tare ca mama. Dacă află mama, e chinul de pe lume. De la ea primesc cele mai multe pedepse, ce-i drept, trebuie să recunosc, unele pe merit. O iubesc mult şi chiar nu mai vreau să îi fac probleme. Nici nu ştiu de care să scap prima data: de neatenţie? de agitaţie? de încăpăţânare? Şi cum ar trebui să fac oare? Cum să pot să ascult şi de mama şi de tata şi de profesor şi de alte animăluţe care îmi dau sfaturi? Nu-i aşa că e foarte greu? Mă înţelege cineva?

II. Simboluri şi metafore

„nu toţi le cred grozave" - poate semnifica ancorarea în realitate prin conştientizarea faptului că suntem diferiţi şi avem idei diferite sau poate deveni substratul unui gând iraţional de tipul: toţi ar trebui să mă aprecieze; contrabasul *„nu mă ascultă defel"* - proiectarea responsabilităţii (pentru nereuşită)

asupra celor din jur;

„*orchestra”* - un grup care are acelaşi obiectiv; un grup care trebuie să menţină acelaşi ritm, aceleaşi reguli în desfăşurarea unei sarcini;

„se rup aşa de uşor” - efectele neatenţiei şi ale gradului crescut de agitaţie;

„*eşti încăpăţânat ca un catâr”* - vorbă din popor care are la bază convingerea că la o astfel de persoană cu greu se poate ajunge la schimbare de comportamente;

- refuzul de a fi implicat în sarcini (care nu îi plac) sau de a fi ascultător.

III. Întrebări

Identificarea problemei

- Despre cine este vorba în povestea noastră?
- Ce doreşte măgăruşul Zuki?
- Care e relaţia ta cu colegii/învăţătoarea?
- Ce responsabilităţi spun părinţii tăi că ai?

Identificarea soluţiilor

- Ce surpriză a dorit măgăruşul Zuki să-i facă mamei sale (de ziua ei)?
- Îi plăcea să cânte la instrument?
- Cum crezi că Zuki ar reuşi să înveţe să cânte la contrabas?
- Tu ai reuşit să duci la bun sfârşit o sarcină? Cum? (exemple de răspunsuri: „mi-a plăcut activitatea”; „m-am străduit să fiu atent”; „mi-a promis mama că îmi cumpără o bicicletă”; „m-a ajutat colegul/învăţătoarea/mama” etc.)
- Ce te-ar putea ajuta să fii mai atent la ceea ce spune învăţătoarea?

Identificarea obstacolelor

- De ce nu reuşea măgăruşul Zuki să cânte la contrabas?
- Tu ai de îndeplinit sarcini pe care nu le poţi duce până la capăt?
- Ce faci când ceilalţi îţi spun că eşti încăpăţânat/neliniştit/agitat?

Evaluare

- Ce crezi că vor spune părinţii când vor vedea că ai reuşit să finalizezi sarcina?
- Tu cum te vei simţi când vei vedea că părinţii sunt mândri de tine?

ADOPŢIE – ABANDON

Hăinuţa Nimănui

I. Specificaţii generale

Problema:

Adopţie - abandon

Alte probleme ce pot fi discutate:

- relaţii în grup

Vârsta:

- preşcolară
- şcolară mică

Aplicare:

- individual
- copilul şi familia
- în clasa de elevi/grup mic

Aplicată de:

- psiholog
- cadru didactic

- Phii, *ce întuneric*! Unde am ajuns? se întreba HăinuţaNimănui frecându-se la ochi. Treptat, ochişorii hăinuţei începură să desluşească câte ceva din lucrurile care o înconjurau. Şi... nu recunoştea chiar nimic. *Era într-un loc cu totul şi cu totul nou.*

- Normal! Că doar de-asta sunt HăinuţaNimănui! îşi spuse ea înciudată şi se hotărî pe loc, în sinea ei, că va fi tare supărată de aici încolo şi nu va vorbi cu nimeni. Nu prea ştia exact de ce simţea asta, dar... nu era vreme să se gândească la atâtea. Era necăjită şi atât. *Prin câte trecuse!*

Înainte fusese şi ea o hăinuţă obişnuită. Dar în vreme ce suratele ei îşi găsiseră câte un stăpân care să le îngrijească, pe ea, fetiţa ce o avusese până atunci o lăsase aici *când plecase într-o călătorie.* Asta nu înţelegea, mai ales că fata păruse mulţumită de felul în care arăta, când se hotăra să o îmbrace! Chiar îi spusese că era o hăinuţă frumoasă. Zău dacă pe oamenii ăştia putea cineva să-i înţeleagă! Dar mai bine să lase în urmă amintirile.

- *Ce a fost a fost, dar important e ce va fi!* îşi spuse HăinuţaNimănui şi începu să studieze mai cu atenţie spaţiul în care se afla. Şi trebuia să recunoască: nu era rău deloc. *Nimerise într-un dulap tare bine aranjat!* Chiar şi ea, deşi nou venită, era aşezată la loc de cinste, pe un umeraş drăguţ, fără să fie deloc înghesuită de alte hăinuţe. De fapt, dulapul acesta era mult mai îngrijit decât cel al fostei ei stăpâne! Şi *locatarii mai politicoşi,* pentru că deodată *toate celelalte lucruşoare* au început să o salute, să îi ureze bun venit, să o laude...

Credeţi voi că HăinuţaNimănui le-a răspuns frumos? Din contră. *Nu le-a vorbit deloc, ba mai mult a început să le necăjească:* să le împingă, să le răstoarne de pe rafturi. Ce ştiau ele, celelalte, că ea nu se simţea bine aici? Nici când a cunoscut-o pe noua ei stăpână nu s-a purtat mai frumos. Nu a vrut să se lase nici îmbrăcată, nici netezită, nici măcar parfumată. Dar nici fetiţa nu s-a lăsat! A insistat mereu să o poarte spunându-i că e cea mai frumoasă hăinuţă a ei. Degeaba! *HăinuţaNimănui a rămas tot supărată şi mereu făcea câte o boroboaţă.* Se păta repede, se şifona, nu stătea deloc aşa cum o punea fetiţa. Deşi îi părea rău uneori, lucrurile nu se îndreptau nicicum! După un timp, nici hăinuţele din dulap nu i- au mai vorbit, sătule de comportamentul ei.

Odată îşi luase inima în dinţi şi *o întrebase pe fetiţă despre fosta ei stăpână.* Dar fata i-a răspuns repede că asta nu contează, şi că acum era a ei şi că o plăcea tare mult. HăinuţaNimănui, nemulţumită de răspuns, începu şi mai mult să se gândească la fetiţa care o lăsase singură. Uneori *o ura pentru ceea ce îi făcuse, dar alteori se gândea la ea cu mult dor.* Ce-ar fi dacă ar căuta-o? Dar nu a apucat să-şi pună planul în aplicare, că o întâmplare a făcut-o să-şi schimbe gândurile.

Simţise de câteva zile că era mare forfotă la casa stăpânei. Nu după mult timp află şi motivul. Se apropia ziua ei de naştere. Fetiţa a ales să o îmbrace chiar pe ea la marele eveniment. Printre invitaţi apăru nimeni alta decât fosta ei stăpână. Vai, abia a mai recunoscut-o! *Fata crescuse mult şi cu siguranţă nu ar mai fi putut să o îmbrace acum.* HăinuţaNimănui s-a bucurat totuşi că nici fata nu o uitase. A admirat-o, a

mângâiat-o şi au stat puţin de vorbă.

După ce toţi musafirii au plecat s-a simţit şi ea, pentru prima dată după atâta vreme, cu sufletul împăcat. A înţeles abia atunci că era o hăinuţă cu adevărat specială şi foarte, foarte iubită. Iubită de fosta stăpână care a ales pentru ea cel mai bun loc posibil şi iubită de noua familie, care a primit-o cu atâta drag. *Şi iată cum HăinuţaNimănui a devenit HăinuţaSpecială* şi a învăţat repede să se bucure cu adevărat de noua ei casă şi a reuşit să o accepte în sufletul şi în inima ei.

II. Simboluri şi metafore

„HăinuţaNimănui” - copilul fără origini/abandonat/adoptat; *„ce întuneric! ”, „Era într-un loc cu totul şi cu totul nou”* - pesimism, perspectivă sumbră asupra viitorului văzută de o persoană marcată de evenimentele trecute neplăcute;

„*înainte fusese şi ea o hăinuţă obişnuită"* - simbol al relaţiei dintre mama biologică şi copilul ei;

„*când plecase într-o călătorie"* - simbol pentru abandon;

„ce a fost a fost, dar important e ce va fi" - acceptarea schimbării la nivel intelectual, dar neacceptarea situaţiei la nivel emoţional şi comportamental (prin analiza reacţiilor ulterioare: „*Hotărî că va fi tare supărată de aici încolo*", *„şi nu va vorbi cu nimeni*", *„ba mai mult a început să le necăjească*", "*Nu a vrut să se lase nici îmbrăcată, nici netezită, nici măcar parfumată*");

„locatarii mai politicoşi", „toate celelalte lucruşoare" - simbol pentru relaţiile dintre membrii familiei actuale; *„Nimerise într-un dulap tare bine aranjat"* - simbolul casei primitoare, mediul părinţilor adoptivi care fac totul pentru a asigura un mediu plăcut copilului;

„HăinuţaNimănui a rămas tot supărată şi mereu făcea câte o boroboaţă" - generalizarea comportamentului negativ;

„o întrebase pe fetiţă despre fosta ei stăpână" - simbol al căutării rădăcinilor, originilor;

„*o ura pentru ceea ce îi făcuse, dar alteori se gândea la ea cu mult dor"* - sentimente ambivalenţe faţă de mama naturală;

„Fata crescuse mult şi cu siguranţă nu ar mai fi putut să o îmbrace acum" - simbolul copilului care conştientizează că mama naturală nu e suficient de pregătită pentru a-şi asuma rolul de mamă până la capăt;

„Şi iată cum HăinuţaNimănui a devenit HăinuţaSpecială" - copilul care şi-a acceptat istoria personală deosebită, diferită de a altor copii.

III. Întrebări

Identificarea problemei

- Cine era HăinuţaNimănui?
- Ce a simţit HăinuţaNimănui faţă de faptul că a fost abandonată?
- În ce loc nou a fost pusă?
- Cum îşi exprima ea nemulţumirea?
- Care a fost reacţia celor din jur la comportamentul hăinuţei?
- Ce află hăinuţa despre fosta ei stăpână? Ce simţea faţă de aceasta?

Identificarea soluţiilor

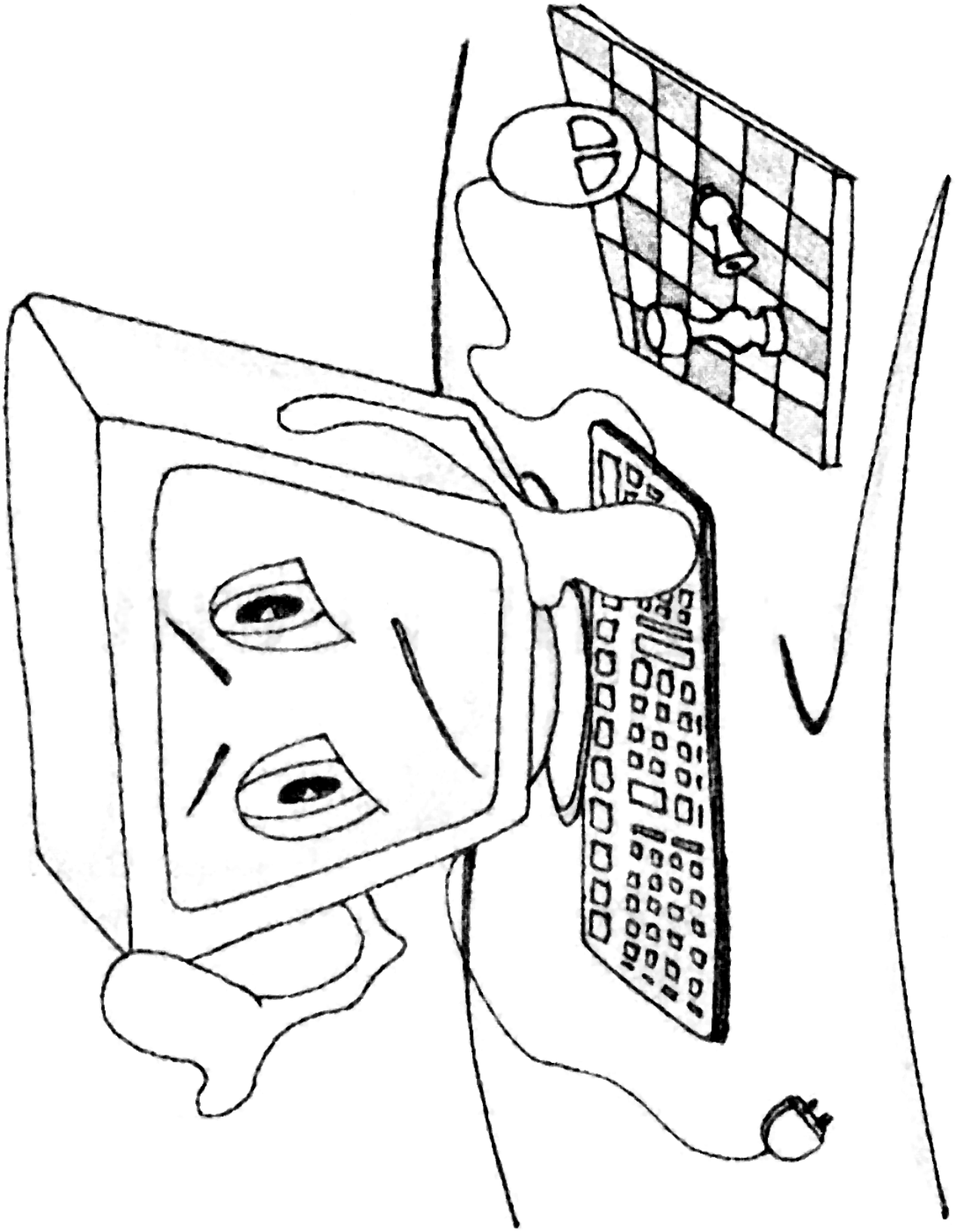
- Cine altcineva ar putea să o ajute să-şi accepte situaţia nouă?
- În ce situaţie hăinuţa îşi regăseşte fosta stăpână? *Identificarea obstacolelor*
- Ce credeţi că ar fi putut să facă fosta stăpână înainte de a pleca în călătorie?
- Voi ce aţi fi simţit în locul HăinuţeiNimănui?
- Ce s-ar fi întâmplat dacă HăinuţaNimănui nu ar mai fi revăzut-o pe fosta ei stăpână?

Evaluare

- Cum ajunge HăinuţaNimănui o HăinuţăSpecială?
- Ce credeţi despre copiii abandonaţi?
- Ce credeţi despre copiii adoptaţi?

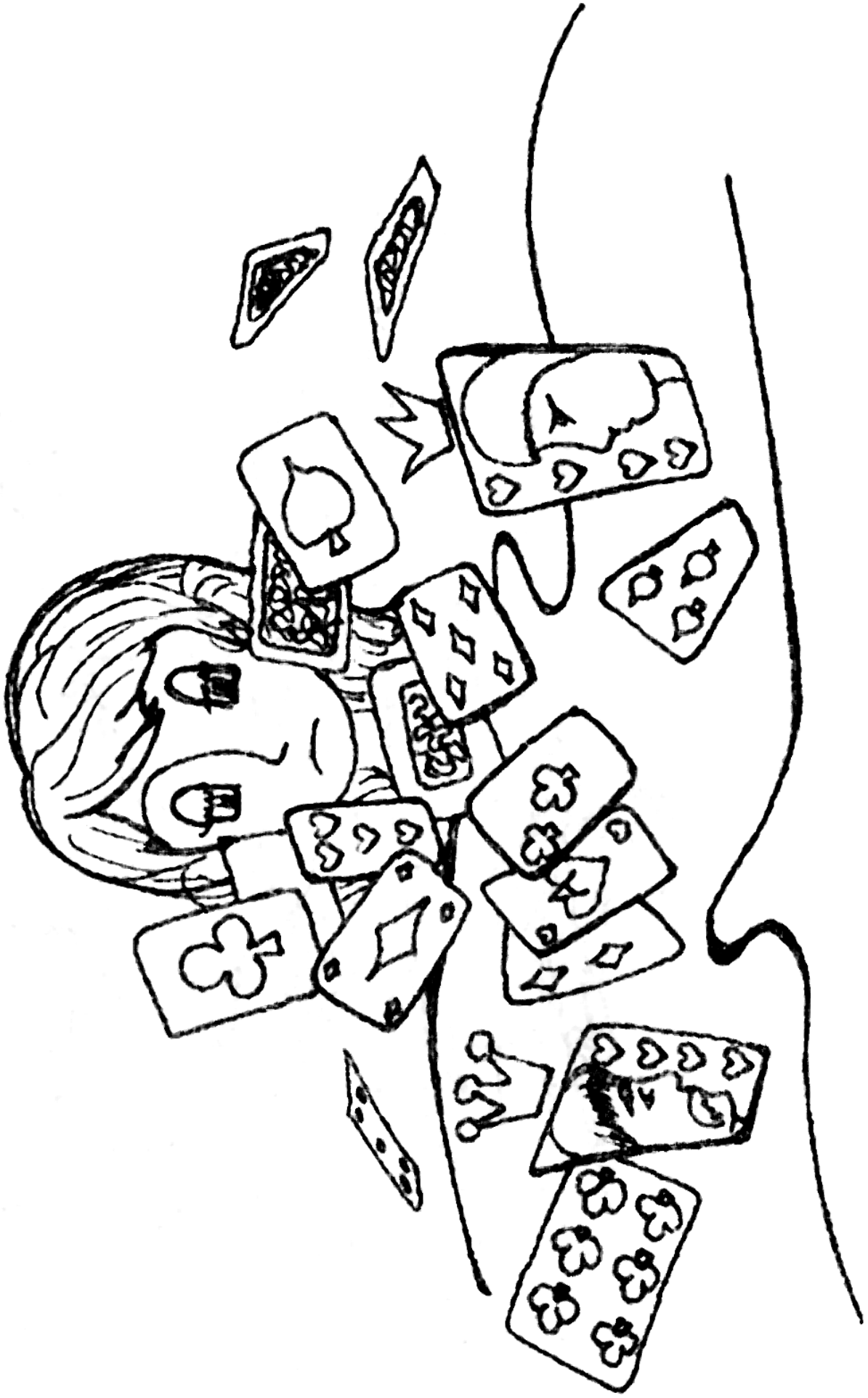
FIŞE DE LUCRU

Prietenul meu... calculatorul?

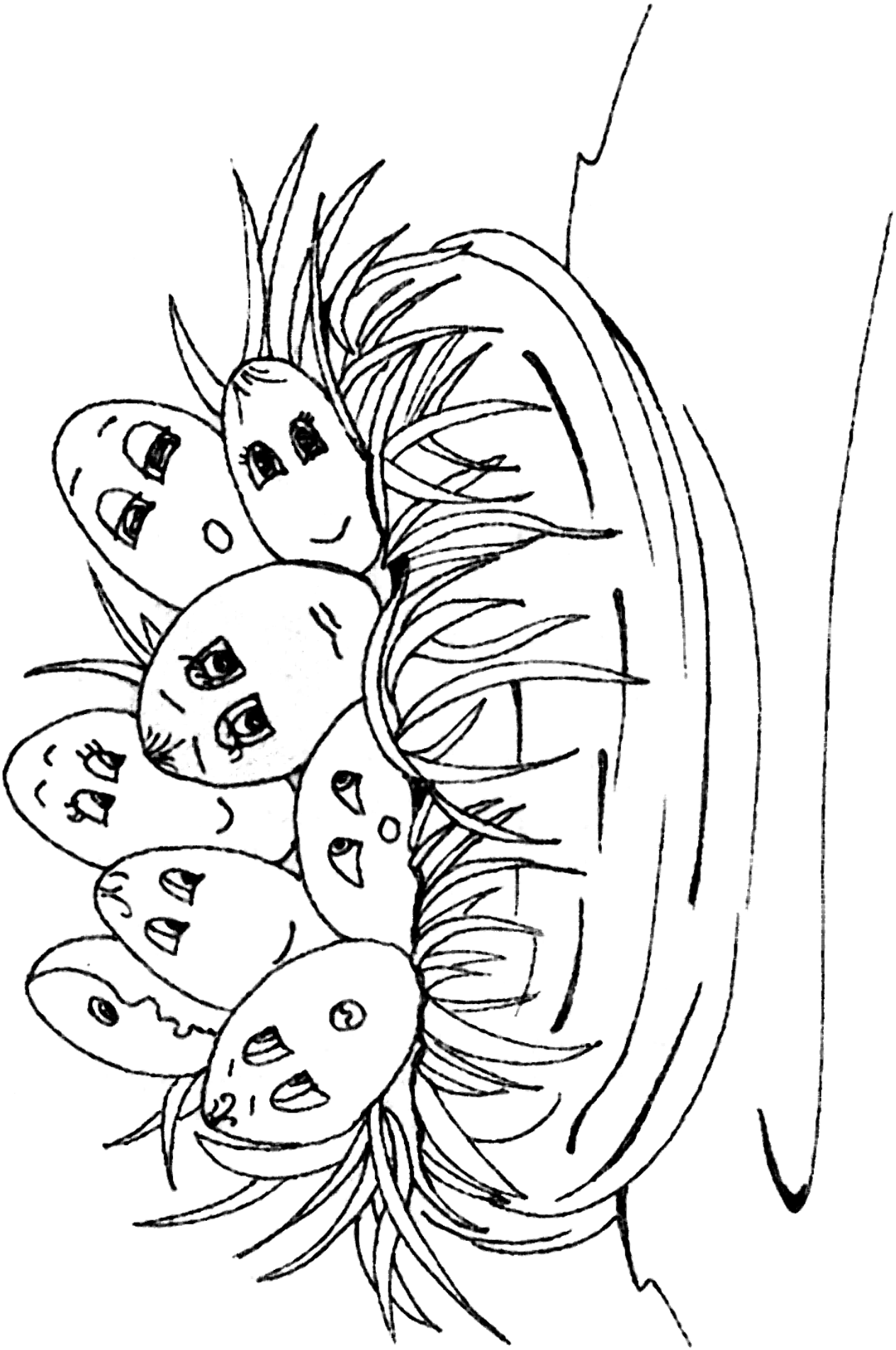


Iarna şi ghiocelul

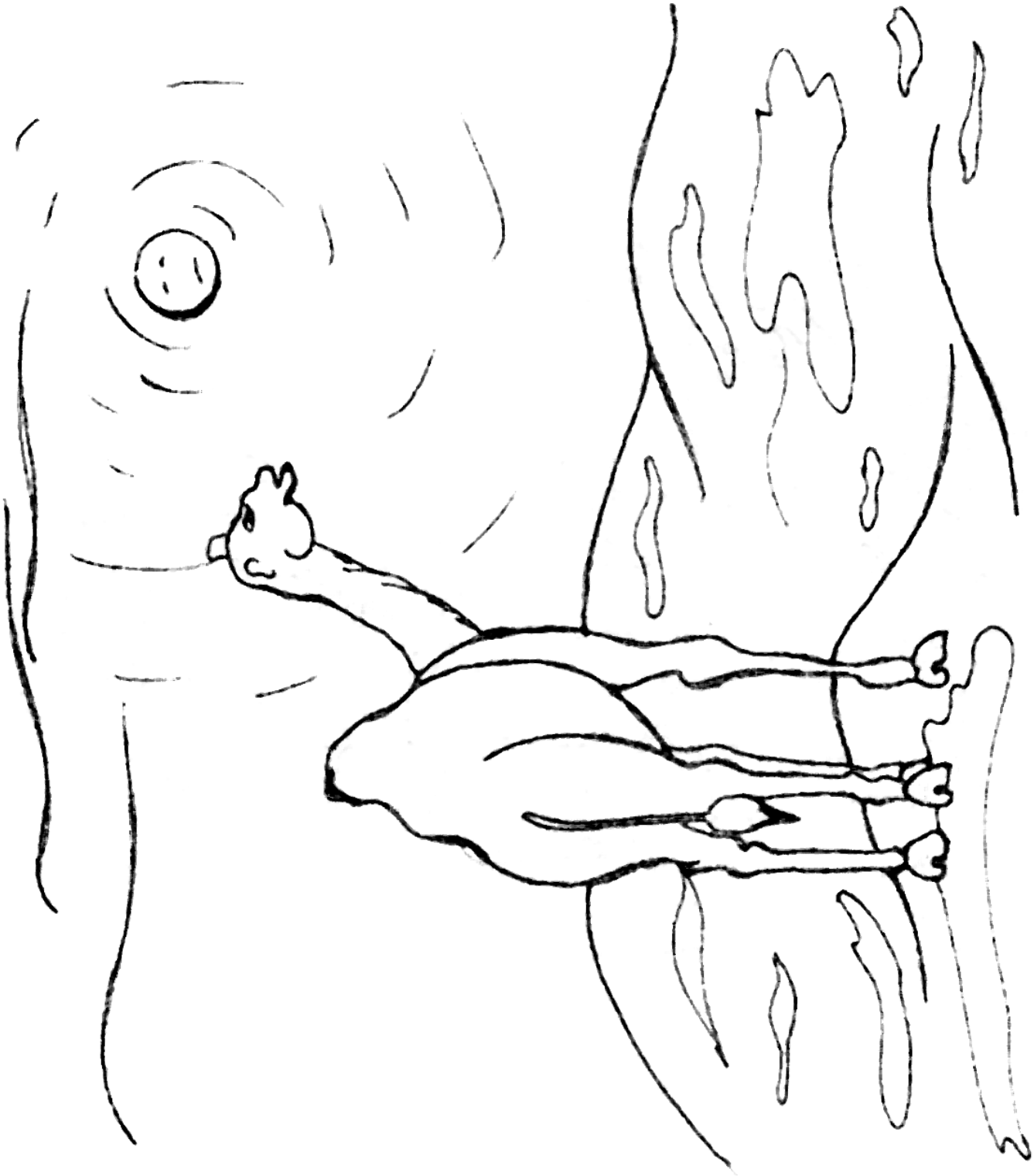
Castelul din cărţi de joc



Un măr şi un păr



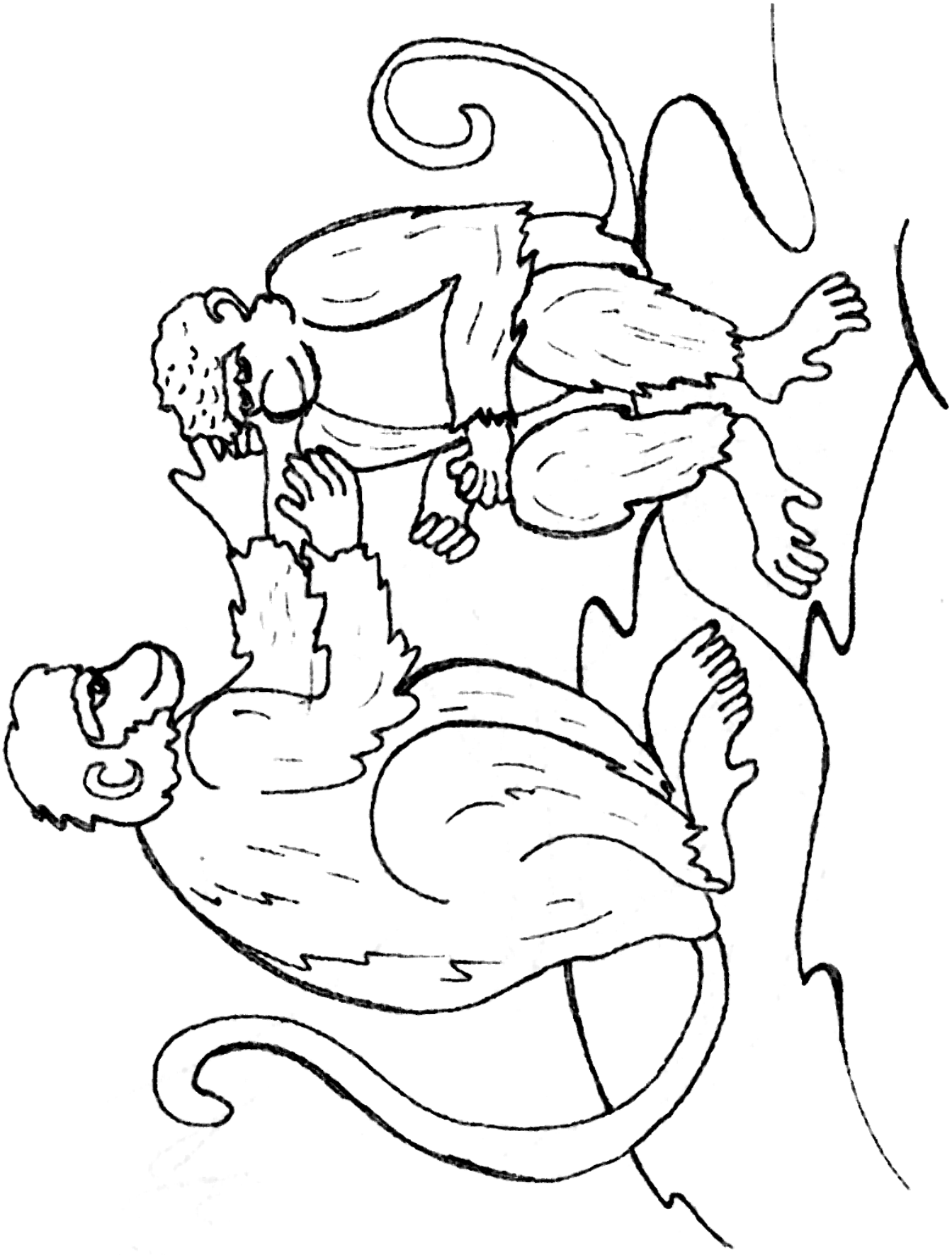
O cămilă îngâmfată



Culorile

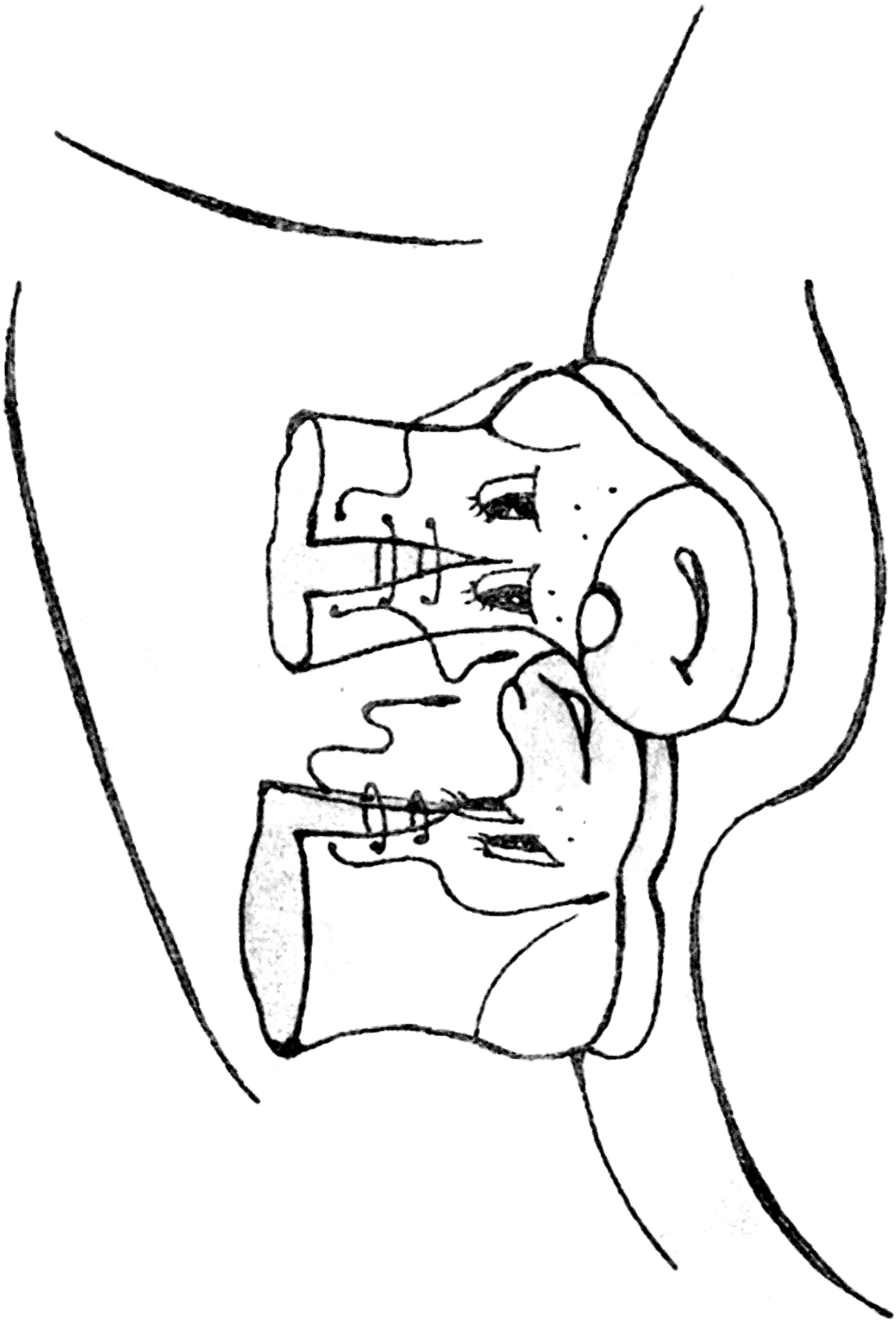
Povestea unui strop de ploaie

Familia de maimuţe



Adiel

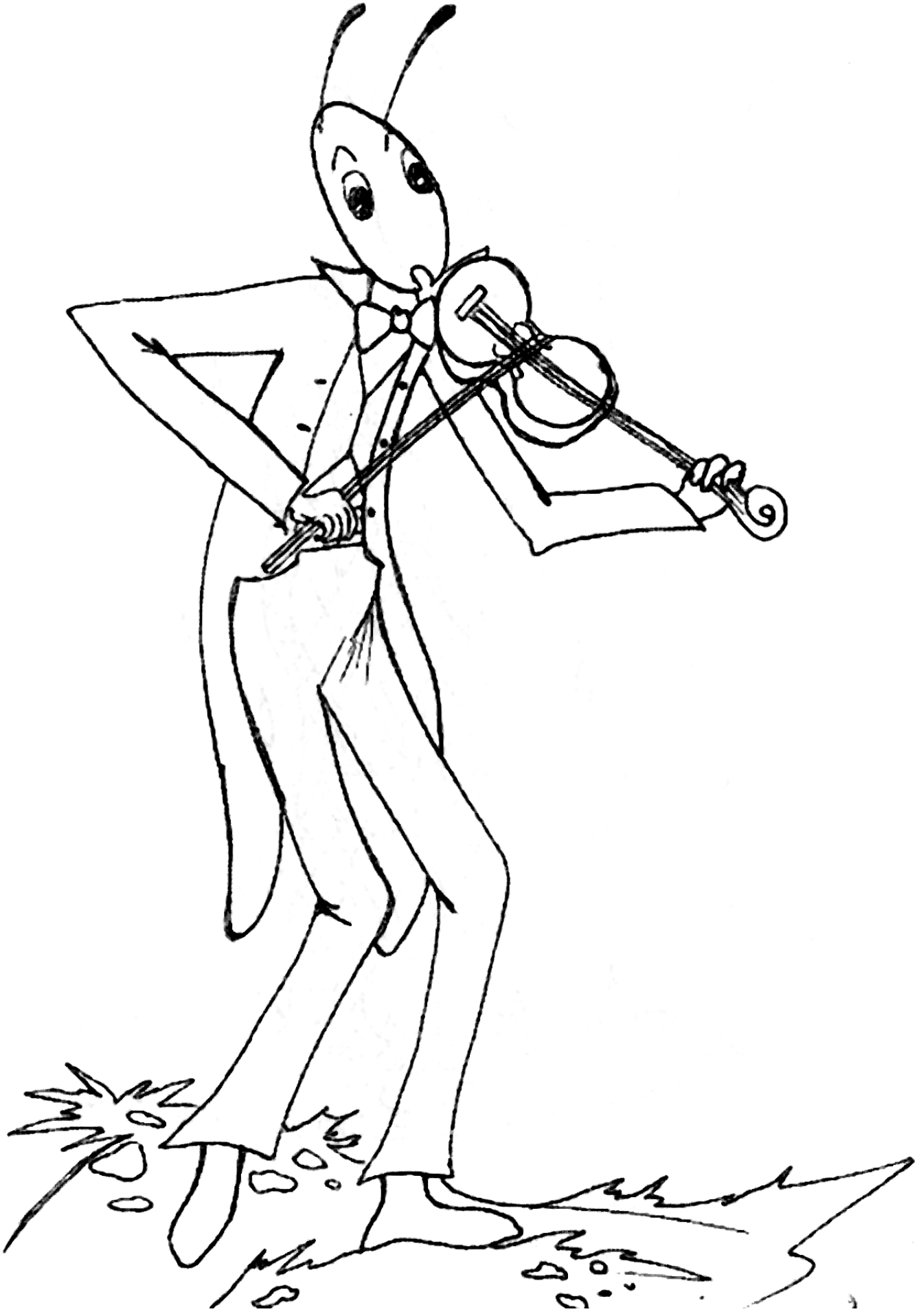
Ghetuţele albastre



Visul unei zile de şcoală

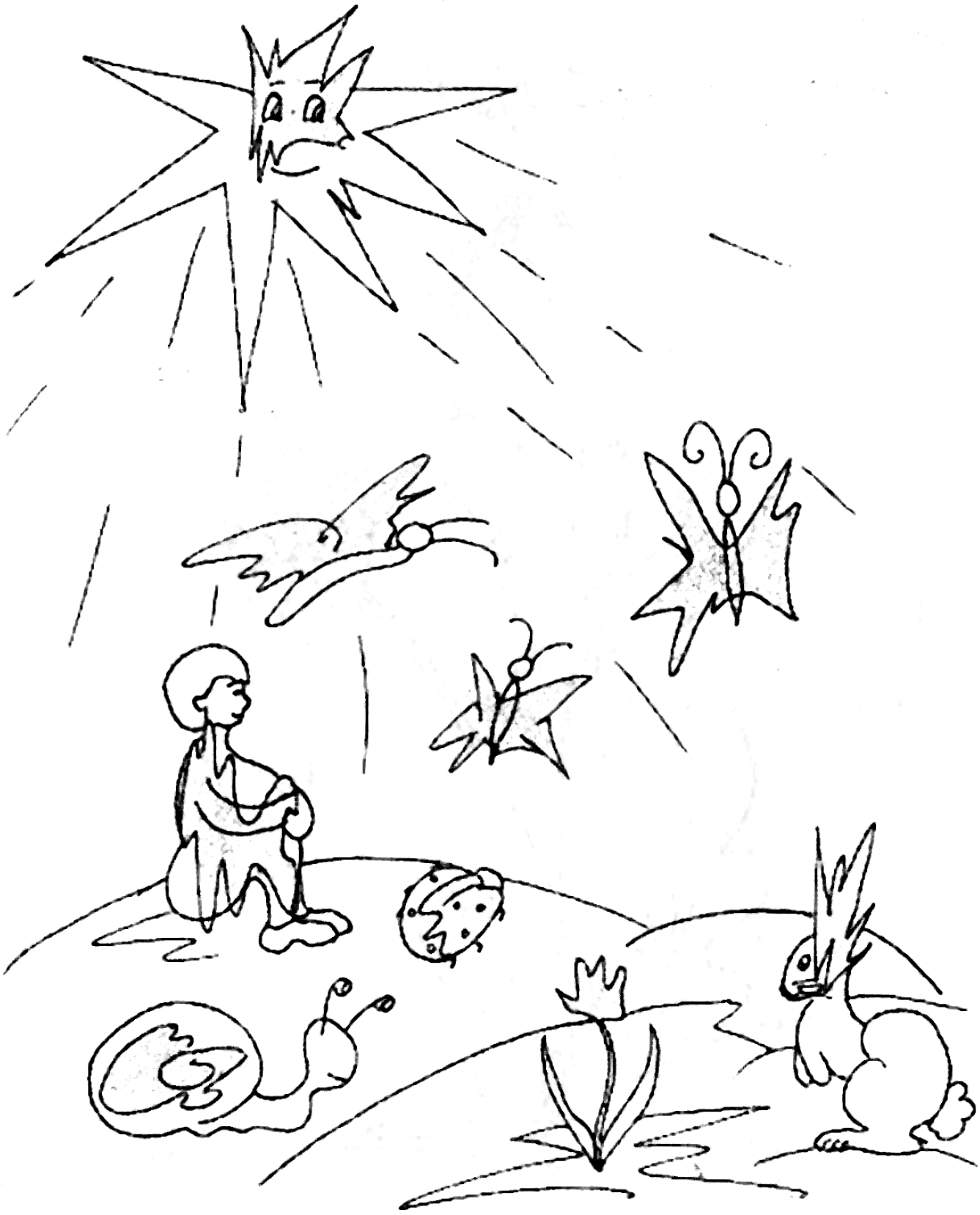
Cui i-e frică de Bau-bau?

Clovnul cel trist



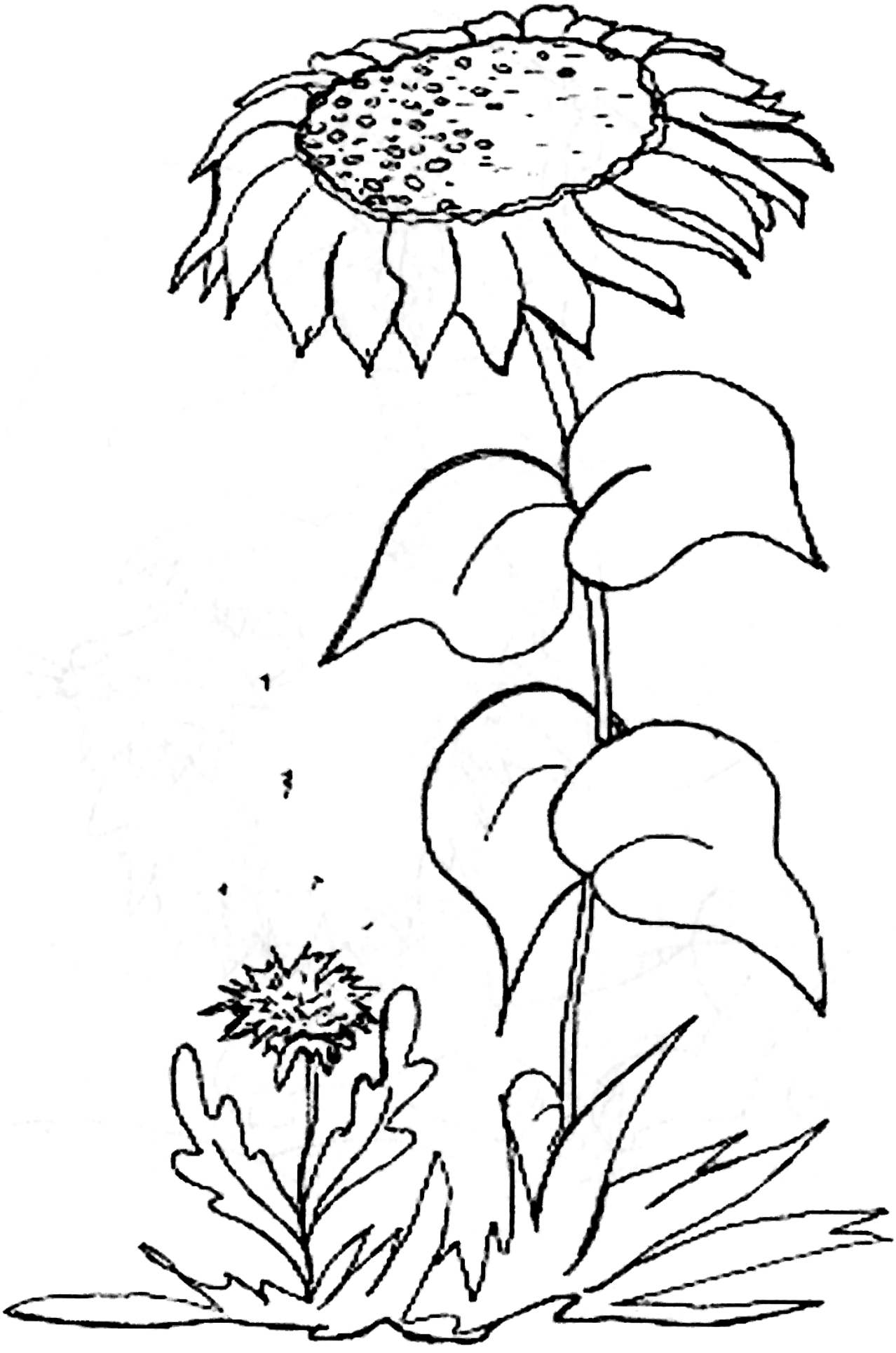
Povestea unui fluturaş

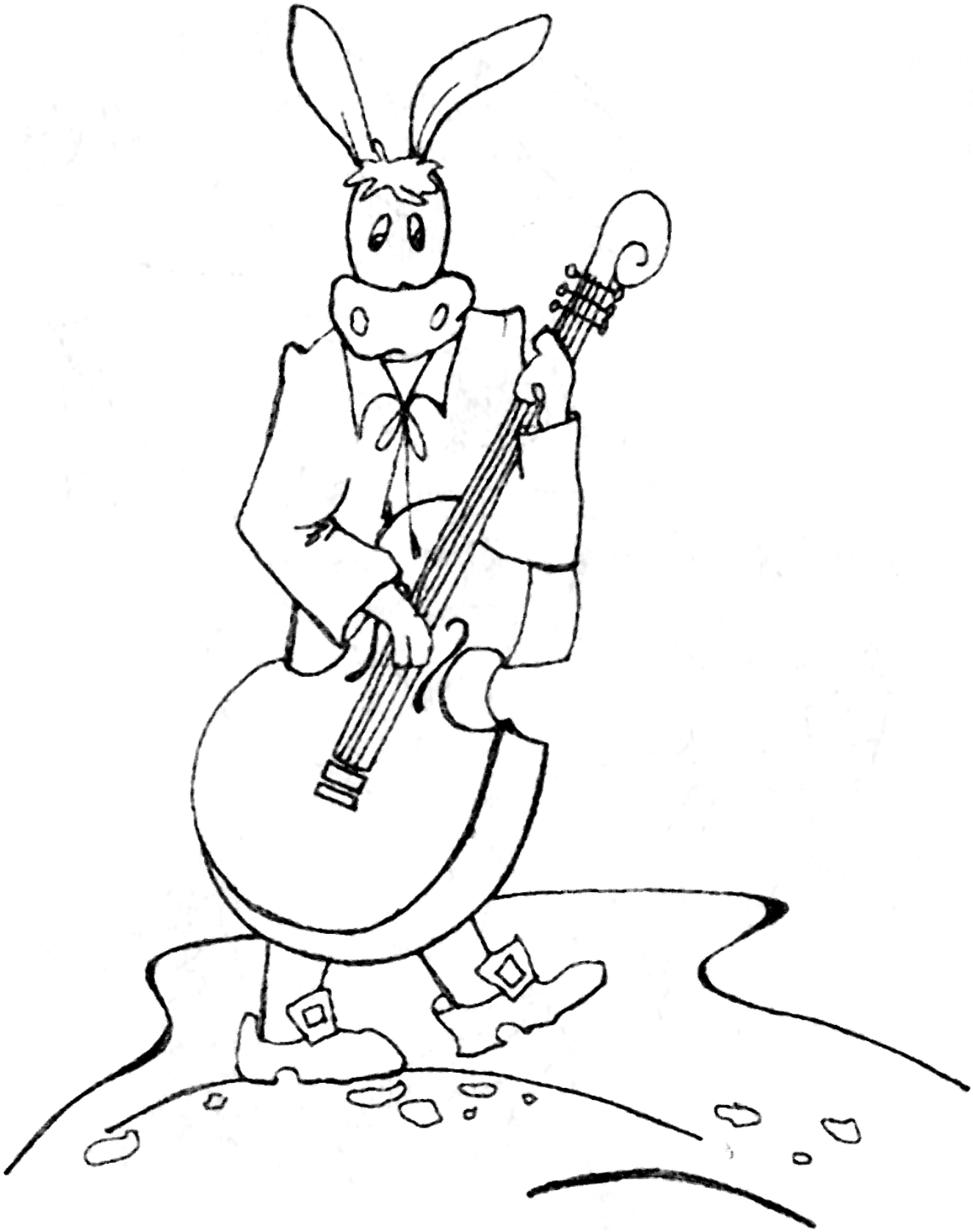
Se caută o greşeală



Dresorul cel tânăr

Păpădia





Bibliografie

Adams, C. H., Chadbourne, J. (1982). Therapeutic metaphor. An approach to weght control. *The Personnel and Guidance Journal*, April, 510-512.

Alter, M. K. (2001). Play therapy behaviors of sexually abused children, în Gandreth, G. L. (Ed), *Innovations in play therapy. Issues, processes and special population,* 119- 129, Brunner- Routledge, New- York.

Aten, J. D. (2004). The Rubik's Cube: A therapeutic metaphor. *Journal of Psychology and Christianity,* 23 (3) 258-260.

Aujum, R. (2006). The impact of self- efficacy on mathematics achievement of primary school children. *Pakistan Journal of Psychological Research,* 21, 61-78.

Axinn, W. G., Barber, J. S., Thorton, A. (1998). The long- term impact of parents childbering decision on children's selfesteem, *Demography,* 35(4), 435-443.

Bassi, M., Steca, P., Delle Fave, A., Caprara, G. V. (2007). Academicself- efficacy beliefs and quality of experience in learning, *Journal of Youth şi Adolescence,* 36, 301-312.

Bayne, R., Thompson, K. (2000). Counsellor response to clients' metaphors: an evaluation and refinement of Strong's model. *Counseling Psychology Quarterly,* 13 (1). 37-49.

Bergner, R. M. (2007). Therapeutic storytelling revisited. *American Journal of Psychotherapy,* 61 (2). 149-162.

Berndt, T. (1997). *Child Development,* Chicago: Editura. Brown-Benchmark.

Birch, A. (2000). *Psihologia dezvoltării,* Bucureşti: Editura Tehnică.

Blagg, N., Yule, W. (1994), School phobia, în Ollendick, T. H., King, N. J., Yule, W. (1994). *International Handbook of Phobic and Anxiety Disorders in Children and Adolescents,* Plenum Press, New- York.

Bonchiş, E. (2006). *Teorii ale dezvoltării copilului,* Cluj- Napoca: Editura Dacia.

Bower, B (2008). Foster care benefits abandonned kids. *Science News,* 173(2), 30.

Bowman, R. P. (1995). Using metaphors as tools for counseling children. *Elementary School Guidance and Counseling,* 29 (3), 206.

Brand, C., O'Conner, L. (2004). School refusal: it takes a team. *Children şi Schools,* 26(1), 54-64.

Breg-Cross, G, Breg-Cross, L., (1976), Bibliotherapy for young children. *Journal of Clinical Child Psychology,* Fall, 35-39.

Brendgen, R. M. (2006). Mean girls (and boys): social aggressiveness is mainly determined by children's environment. *Pediatrics for Parents,* 22(7), 3-5.

Bums, W. G. (2005). *101 Healing Stories for Kids and Teens, Using Metaphors in Therapy,* John Wiley şi Sons, Inc.

Busch, T., Kimble, K. S. (2001). Grieving children: are we meeting the challenge? *Pediatric Nursing,* 27(4), 414-419.

Carlson, R. (2001). Therapeutic use of story in therapy with children. *Guidance şi Counceling,* 16 (3). 92-99.

Carr, A. (1999). The *Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology: A Contextual Approach,* Routledge.

Case, C., Dailey, T., (1990). *Working with children in art therapy,* London: Routledge.

Chamberlain, J. M., Haaga, D. A. F. (2001). Unconditional selfacceptance and psychological health, *Journal of Rational- Emotive şi Cognitive- Behavior Thearpy,* 19(3), 163- 176.

Chamberlain, J. M., Haaga, D. A. F. (2001). Unconditional selfacceptance and responses to negative feed-back. *Journal of Rational- Emotive şi Cognitive- Behavior Thearpy,* 19(3), 177-189.

Charkow, W. B. (1998). Inviting children to grieve. *Professional School Counseling,* 2(2). 5-8.

Claparede, Ed. (1975). *Psihologia copilului şi pedagogie experimentală,* Bucureşti: EDP.

Connolly, S. D. şi colab. (2007). Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with anxiety disorders. *Journal of American Academy Of Children and Adolescent Psychiatry,* 46(2), 267- 283.

Cook, K., Earles-Vollrath, T, Ganz, J., (2006). Bibliotherapy. *Intervention in School and Clinic,* 42 (2), 91-100.

Cote, M. S., Vaillancourt, T., LeBlanc, J. C., Nugin, S. N., Tremblay, R. E. (2006). The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: a nation wide longitudinal study of canadian children. *Journal of Abnormal Child Psychology,* 34(1), 71-85.

Creţu, T. (2001). *Psihologia vârstelor,* Ed. Credis, Bucureşti.

Crick, N. R., Ostrov, J. M., Werner, N. E. (2006). A longitudinal study of relational aggression, physical aggression, and children's social - psychological adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology),* 34(2), 131- 142.

Dafinoiu, I., (2000). *Elemente de psihoterapie integrativă,* Polirom, Iaşi.

Dodson, F. (1987). *Tout se joue avant six ans,* Ed. Marabout, Paris.

Dolto, Fr. (1993). *Psihanaliza şi copilul,* Ed. Humanitas, Bucureşti.

Dominguez, R. Z., Nelke, C. F., Perry, B. D. (2002). Child sexual abuse, *Encyclopedia of Crime and Punishment, 1* (David Levinson, Ed), Sage Publications, Thousand Oaks, 202- 207.

Forgan, J. W., (2002). Using Bibliotherapy To Teach Problem Solving. *Intervention in School and Clinic*, 38 (2), 75-82.

Fremont, W. (2004). School refusal in children and adolescents. *Pediatrics for parents*, 21(5), 3-5.

Froggatt, W. (2005). *A brief introduction to rational emotive behaviour therapy* (3rd Edition), Auckland, Harper Collins.

Gale Encyclopedia of Children's Health (2006). *Infancy through adolescence, peer acceptance;*.

Geyer, A. J. (1984). Working with families of children with developmental disabilities, www.ocw.tufts.edu.

Gladding, S. T., Gladding C., (1991). The ABCs of bibliography for school councelors. *School Councelor*, 39 (1), 7-13.

Glazer, H. R., Marcum, D. (2003). Expressing grief through storytelling. *Journal of Humanistic Counceling, Education and Development*, 42, 131-138.

Gosschalk, P. O. (2004). Behavioral treatment of acute onset school refusal in a 5-year old girl with separation anxiety disorder. *Education şi Treatment of Children*, 27(2), 150-161.

Guttmann, J., Roseberg, M. (2003). Emotional intimacy and children's adjustment: a comparison between single - parent divorced and intact families. *Educational Psychology*, 23(4), 457- 472.

Hartnett, D. N., Nelson, J. M., Rinn, A. N. (2004). Gifted or ADHD? The possibilities of misdiagnosis. *Roper Review*, 26(2), 73-76.

Hayes, J. S., Amer, K., (1999). Bibliotherapy: using fiction to help children in two populations discuss feelings. *Pedriatic Nursing*, 25 (1), 91-95.

Hersen, M., Sledge, W. (2002/ *Elsevier Encyclopedia of Psychotherapy.*

Jorm, A. F., Dear, K. B. G., Rodgers, B., Chistensens, H. (2003). Interaction between mother's and father's affection as a risk factor for anxiety and depression symptoms. *Social Psychiatry Epidemilology*, 38, 173- 179.

Karpf, M. K, Shatz, I. M. (2003). The divorce is over- what about the kids. *American Journal od Family Law*, 7-11.

Kearny, C. A., Bates, M. (2005). Adressing school refusal behavior: suggestions for frontline professionals. *Children şi Schools*, 27(4), 207- 307.

Kottman, T., Stiles, K., (1990). The mutual storytelling technique: An Adlerian application in child therapy. *Individual Psychology, v*ol. 46, (2), 148-156.

Kroger, J. (2006). *Identity development: adolescence through adulthood*, Second Edition, Sage Publication, Thousand Oaks.

LeBlanc, N. (2004). Depressive symptoms and associated factors in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 17(2), 49-55.

Lendrum, S., Syme G. (2004). *Gift of tears- A practical approach to loss and bereavement in counselling and psychotherapy*, Second Edition, Brunner- Routledge.

Marlowe, M., Maycock, G., (2000). Phenomenology of bibliotherapy in modifying teacher punitiveness. *The Journal of Genetic Psychology*, 161 (3), 325-336.

Mills, J. C., Crowley, R. J., (1988). *Metafore terapeutiche per i bambini.* Casa Editrice Astrolabio, Roma.

Mounts, N. S., (1997). Aggression and peer- rejected children. *Human Developmental and Family Life Bulletin, A review, of Research and Practice,!)* (2).

Muro, J., Kottman, T., (1995). *Guidance and counceling in the elemenary and middle schools, A practical approach*, WSB Brown şi Benchmark.

Myers, J., E., (1998). Bibliotherapy and DCT: Co-constructing the therapeutic metaphor. *Journal of Counceling şi Development*, 76, pp. 243 - 250.

Nangle, D. W., Erdley, C. A., Zeff, K. R., Stanchfield, L. L, Gold, J. A. (2004). Opposites do not attract: social status and behavioral style concerdances and discordances among children and the peers who like or dislike them. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 425- 434;.

Newton, C. J. (2001). Child abuse: an overview, *Mental Health Journal*, www. findcounseling. com

NGee, T., Ong, L. P. (2005). Parent physical punishment and child aggression in a Singapore Chinese preschool sample, *Journal of Marriage şi Family*, 67(1), 85-99.

Ollendick, T. H., King, N. J., Yule, W. (1994). *International Handbook of Phobic and Anxiety Disorders in Children and Adolescents*, Plenum Press, New- York;

Page, T., Bretherton, I. (2003). Representation of attachment to father in the narratives of preschool girls in post-divorce families: implications for family relationships and social development. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 20(12), 99- 122.

Piaget, J. (1965). *Psihologia inteligenţei,* EDP, Bucureşti.

Polman, H., Orobio de Casto, B., Koops, W., Van Boxtel, H. W., Merk, W. W. (2007). A meta- analysis of the distinction between reactive and proactive aggression in children and adolescent. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 522-535.

Pope, A. W., McHale, S. M., Craighead, E. (1988). *Self esteem enhancement with children and adolescents,* Allyn and Bacon.

Prater, M. A., Johnstun, M. L., Dyches, T, Johnstun, M. R., (2006). Using children's books as bibliotherapy for at-risk students: A guide for teachers. *Preventing School Failure,* 50, (4), 5-13.

Ramsden, S. R., Hubbard, J. A. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology,* 30(6), 657- 668.

Riordan, R. J., Wilson L. S., (1989). Bibliotherapy: Does it work?. *Journal of Counseling and Development,* 67, 506 - 508.

Santrock, J. (2002). *Life-span Development,* McGraw Hill, Inc, New York.

Schaffer, R. (2005). *Introducere în psihologia copilului,* Ed. ASCR, Cluj-Napoca.

Schiopu, V.; Verza, E. (1981), *Psihologia vârstelor,* EDP, Bucureşti.

Schrank, F., Engels, D., (1981). Bibliotherapy as a counceling adjunct: research findings. *The Personnel and Guidance Journal,* Nov., 143-147.

Schreur, G., (2006). Using bibliotherapy with suspended tudents. *Reclaiming Children and Youth,* 15 (2), 106- 111.

Scorzelli, J., F., Gold, J., (1999). The mutual storytelling writing game. *Journal of Mental Health Counseling,* vol. 21, (2), 13-23.

Shechtman, Z., (1999). Bibliotherapy: an indirect approach to treatment of childhood aggression. *Child Psychiatry and Human* Development, 30 (1), 39-53.

Sherman, N. N. (2002). Attributions and self- efficacy in children. *The Journal of Physical Education, Recreation şi Dance,* 3(1), 47-52.

Silverman, W. K., Rabian, B. (1994). Specific phobia, în Ollendick, T. H., King, N. J., Yule, W. (1994). *International Handbook of Phobic and Anxiety Disorders in Children and Adolescents,* Plenum Press, New- York.

Simons, D., Wurtele, S. K., Heil, P. (2002). Childhood victimization and lack of empathy as predictors of sexual offending against women and children. *Journal of Interpersonal Violence,* 17, 1291- 1307.

Smith, C. A. (2002). Motivation, attributions and self- efficacy in children, *Journal of Physical Education, Recreation şi Dance,* 73, 10-11.

Smith, S. W., Lochman, J. E., Dauric, A. P. (2005). Managing aggression using cognitive- behavioral interventions: state of the practice and future directions. *Behavioral Disorders,* 30(7), 227-240.

Soloff, P. H. (2008). Mediators of the relationship between childhood sexual abuse and suicidal behaviors in borderline personality disorders. *Journal of Personality Disorders,* 22(3), 221-232.

Spencer, M. B., Markstrom- Adams, C. (1990). Identity processes among racial and ethnic minority children in America. *Child Development,* 61, 290-310.

Sprott, J. B., Doob, A. M. (2000). Bad, sad and rejected: the lives of aggressive children. *Canadian Journal of Criminology,* 42(2), 123-134.

Stallard, P. (2002). *CBT with Children and Adolescents, Think Good- Feel Good,* John Wiley şi Sons.

Stamps, L. S., (2003). Bibliotherapy: how books can help students cope with concerns and conflicts. *The Delta Kappa Gamma Bulletin,* Fall, 25-29.

Steese, S., Dollette, M., Philips, W., Hussfeld, E. (2006). Understanding girl's circle as an intervention on perceived social support, body image, self- efficacy, locus of control and self-esteem, *Adolescence,* 41, 55-74.

Stiles, K., Kottman, T., (1990). Mutual storytelling: an intervention for depressed and suicidal children. *School Counselor,* vol. 37, nr. 5, 337-342.

Stravă, E şi colab. (2005). Situaţia abandonului copiilor în România, www. ionc. ro;

Thong-Tran (1992). *Stades et concept de stade de developement de Venfant dans la psychologie contemporaine,* Ed. Librairie Philosophique, J. Vrin, Paris.

Timms, J. (2003). The silent majority. The position of children involved in the divorce and separation of their parents. *Child Care in Practice,* 9(2), 162- 175.

Trip, S. (2007). Educaţie rational- emotivă şi comportamentală: formarea deprinderilor de gândire raţională la copii şi adolescenţi, Editura Universităţii din Oradea, Oradea;

Troxel, W. M. şi Matthews, K. A. (2004). What are the costs of marital conflict and dissolution to children's physical health? *Clinical Child and Family Psychology Review,* 7(1), 29- 57.

Unconditional Self- Acceptance, Beyod self- esteem, http: //www. ancr. edu. au

Van Velsor, P. (2004). Revisiting basic counceling skills with children. *Journal of Counselling and Development,* 82. 313-318.

Verza, E.; Verza, F. (2000). *Psihologia vârstelor*, Ed. ProHumanitate. Bucureşti.
Vincent, R. (1972). *Cunoaşterea copilului,* EDP, Bucureşti.
Wallon, H. (1964). *De la act la gândire*, EDP, Bucureşti.
Watson, N., Greeff, A. P. (2004). An analysis of schema theory and learning theory as explanation for variance in adolescent adjustment to divorce. *The American Journal of Family Therapy*, 32, 437- 448.
Weinner, I. B. (Editor in Chief); Lerner, R. M. Easterbrooks, M. A., Mistry, J. (Volume Editors) (2003). *Handbook of psychology- Volume 6, Developmental Psychology*, John Wiley şi Sons, Inc, New Jersey.
Willis, C. A. (2002). The grieving process in children: strategies for understanding, educating and reconciling children's perception of death, *Early Childhood Education Journal*, 24 (9), 221-226.
Wood, I. I., Repetti, R. L., Roesch, S. C. (2004). Divorce and children's adjustment problem sat home and school: the role of depressive/ withdrawn, 35(2), 121-142.
Xypas, C. (2001). *Les stades du developpement affectif selon Piaget*, Ed. L'Harmattan, Paris.
Zahourek, R. P. (2002). Utilizing Ericksonian hypnosis in psychiatric-mental health nursing practice. *Perspectives in Psychiatric Care*, 38 (1), 15-22.
www.adhd.ro
www.lankton.com accesat la data 10 noiembrie 2007
www.lifepositive.com accesat la data 10 noiembrie 2007
Sprott, J. B., Doob, A. M. (2000). Bad, sad and rejected: the lives of aggressive children. *Canadian Journal of Criminology*, 42(2), 123-134.
Stallard, P. (2002). *CBT with Children and Adolescents, Think Good- Feel Good*, John Wiley şi Sons.
Stamps, L. S., (2003). Bibliotherapy: how books can help students cope with concerns and conflicts. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, Fall, 25-29.
Steese, S., Dollette, M., Philips, W., Hussfeld, E. (2006). Understanding girl's circle as an intervention on perceived social support, body image, self- efficacy, locus of control and self-esteem, *Adolescence*, 41, 55-74.
Stiles, K., Kottman, T., (1990). Mutual storytelling: an intervention for depressed and suicidal children. *School Counselor*, vol. 37, nr. 5, 337-342.
Stravă, E şi colab. (2005). Situaţia abandonului copiilor în România, www. ionc. ro;
Thong-Tran (1992). *Stades et concept de stade de developpement de l'enfant dans la psychologie contemporaine*, Ed. Librairie Philosophique, J. Vrin, Paris.
Timms, J. (2003). The silent majority. The position of children involved in the divorce and separation of their parents. *Child Care in Practice*, 9(2), 162- 175.
Trip, S. (2007). Educaţie rational- emotivă şi comportamentală: formarea deprinderilor de gândire raţională la copii şi adolescenţi, Editura Universităţii din Oradea, Oradea;
Troxel, W. M. şi Matthews, K. A. (2004). What are the costs of marital conflict and dissolution to children's physical health? *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7(1), 29- 57.
Unconditional Self- Acceptance, Beyod self- esteem, http: //www. ancr. edu. au
Van Velsor, P. (2004). Revisiting basic counceling skills with children. *Journal of Counselling and Development*, 82. 313-318.
Verza, E.; Verza, F. (2000). *Psihologia vârstelor*, Ed. ProHumanitate, Bucureşti.
Vincent, R. (1972). *Cunoaşterea copilului,* EDP, Bucureşti.
Wallon, H. (1964). *De la act la gândire*, EDP, Bucureşti.
Watson, N., Greeff, A. P. (2004). An analysis of schema theory and learning theory as explanation for variance in adolescent adjustment to divorce. *The American Journal of Family Therapy*, 32, 437- 448.
Weinner, LB. (Editor in Chief); Lerner, R. M. Easterbrooks, M. A., Mistry, J. (Volume Editors) (2003). *Handbook of psychology- Volume 6, Developmental Psychology*, John Wiley şi Sons, Inc, New Jersey.
Willis, C. A. (2002). The grieving process in children: strategies for understanding, educating and reconciling children's perception of death, *Early Childhood Education Journal*, 24 (9), 221-226.
Wood, I. I., Repetti, R. L., Roesch, S. C. (2004). Divorce and children's adjustment problem sat home and school: the role of depressive/ withdrawn, 35(2), 121-142.
Xypas, C. (2001). *Les stades du developpement affectif selon Piaget*, Ed. L'Harmattan, Paris.
Zahourek, R. P. (2002). Utilizing Ericksonian hypnosis in psychiatric-mental health nursing practice. *Perspectives in Psychiatric Care*, 38 (1), 15-22.
www.adhd.ro
www.lankton.com accesat la data 10 noiembrie 2007
www.lifepositive.com accesat la data 10 noiembrie 2007